

# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial por el acuerdo  
secretarial número 15018, publicado en el Diario  
Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Educación y Valores

## DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



# La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores.

Tesis que para  
obtener el grado de

## DOCTORA EN EDUCACIÓN

Guadalajara, Jalisco.  
ABRIL DE 2013

Presenta:

**Ma. de Lourdes García Zárate**

Asesor:

**Dr. Juan Carlos Silas Casillas**



# **La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores.**

Presenta:

**Ma. de Lourdes García Zárate**

# Índice

Agradecimientos	4
Introducción	5

## 1 El deseo de conocer la cultura escolar

Planteamiento del problema	9
Problema de investigación	15
Preguntas de investigación	22
Postura ante el problema de investigación	23
Objetivos	24
Justificación	25

## 2 Conceptualización de la cultura escolar

Marco teórico	33
Antecedentes de la cultura escolar	33
Concepto de cultura escolar	40
¿A qué se refiere lo simbólico?	44
¿Clima escolar o cultura escolar?	47
Consideraciones para crear un modelo comprensivo	52

## 3 Contextualización de una cultura escolar

Marco contextual	69
Organización institucional	78
Honores a la bandera	83
Aniversario de la BECENE	86
Certamen de embajadora	87

## 4 Un método para trabajar la cultura escolar

Marco metodológico	91
Paradigma cualitativo	97
Método interpretativo básico	99
Perspectiva del construccionismo social	103
Instrumentos para la recolección de la información	107
Entrevista semiestructurada	107
Observación participante	111
De los actores	115
Conducción de la entrevista y observaciones	117
Análisis de datos	119

## 5 Caracterización de una cultura escolar

Resultados	130
Conclusiones	158
Referencias bibliográficas	177
Anexos	187

## Agradecimientos

Son muchas las personas especiales a las que me gustaría agradecer su amistad, apoyo, ánimo y compañía en las diferentes etapas de este proceso de formación, a mis hermanos, cuñados, sobrinos, amigos y doctores, están en mi corazón a todos ustedes mi reconocimiento. Pero a quienes además de lo anterior dieron su tiempo viviendo conmigo el doctorado mi gratificación, por lo que me dirijo a

### **Javier**

A quien jamás encontraré la forma de agradecer su apoyo, comprensión y confianza esperando que comprendas que mis logros son también tuyos e inspirados en tí, hago de este nuestro triunfo y quiero compartirlo por siempre contigo.

Con amor y respeto infinito

### **Andrea, Ximena y Francisco**

Porque gracias a su cariño, apoyo y confianza he llegado a realizar dos de mis más grandes metas en la vida, la obtención de un grado más y el hacerlos sentirse orgullosos de esta persona que tanto los ama.

Con todo el amor de mi alma.

### **Juan e Isabel**

Sabiendo que no existe forma alguna de agradecer una vida de sacrificios, esfuerzos y amor, quiero que sientan que el objetivo alcanzado también es de ustedes y que la fuerza que me ayudo a conseguirlos fue su gran apoyo.

Con cariño y admiración.

### **Al Dr. Silas**

Al término de esta etapa de mi formación, quiero expresarle un profundo agradecimiento por que con sus conocimientos, experiencia y profesionalismo me alentó a lograr esta hermosa realidad.

Un abrazo

## Introducción

*Cultura escolar* es un concepto relativamente nuevo dentro de la historia de la investigación educativa. Varios han sido los autores que han tratado de abordarla desde su definición y metodología con el propósito de encontrar un modelo de investigación que permita su caracterización; sin embargo, hasta el momento no parece que exista una posición unificada respecto a su conceptualización y abordaje metodológico.

Uno de los grandes retos a enfrentar ante la cultura escolar como concepto vivo, es que está en constante dialéctica; es innegable que los diferentes actores escolares de hoy son distintos a los de tiempos pasados, no obstante, parte de ese pasado está todavía presente en la conciencia práctica de los profesores y alumnos de hoy. Por eso, si se quiere captar qué hay de nuevo en el oficio de enseñar, podemos aventurarnos a conocer las relaciones, los significados y el conocimiento empírico que los docentes y alumnos tienen al respecto.

Elaborar un modelo comprensivo que permitiera caracterizar la cultura escolar fue el reto que en este trabajo se enfrentó. Para ello se realizó una revisión de la literatura disponible y a partir de ésta se propuso un modelo centrado en tres dimensiones esenciales: la normativa, las ceremonias y los valores que se viven en la comunidad educativa. Dicho modelo, de carácter preliminar, se puso en práctica en la caracterización de la cultura escolar de una escuela normal, con la finalidad de observar su operación, y posteriormente se realizaron ajustes al mismo con base en la experiencia de su aplicación, lo que permitió enriquecer el modelo que se presenta como producto de la presente investigación.

La metodología empleada es de carácter cualitativo, lo que supuso la aplicación de un método interpretativo. Se recabó información por medio de entrevistas semiestructuradas que se interpretaron desde la perspectiva del construccionismo social; esto permitió caracterizar la cultura escolar de una escuela normal y tomar decisiones respecto a la adecuación del modelo construido.

El presente documento está organizado en cinco capítulos. El primero de ellos permitió plantear el problema de investigación, en el que se cuestiona cuáles son los elementos que conforman la cultura escolar. El segundo contiene los marcos que permiten encuadrar el proyecto, es decir, marco teórico-conceptual y marco contextual. El tercer capítulo contiene el marco metodológico con el que se desarrolló la investigación, y explica cómo se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos y recogida de datos. En el cuarto capítulo se muestra la manera como se organizó la información para su interpretación. Finalmente, en el quinto capítulo se encuentran los hallazgos reflejados en las conclusiones y la propuesta acabada del modelo para caracterizar la cultura escolar.



# 1 Capítulo

**El deseo de conocer  
la cultura escolar**



# 1 Capítulo

Planteamiento del problema  
Problema de investigación  
Preguntas de investigación  
Postura ante el problema de investigación  
Objetivos  
Justificación



## Planteamiento del problema

La aceleración de los cambios en la ciencia, la tecnología y la producción social del conocimiento que caracterizan a la sociedad contemporánea, evidencia la relevancia de la educación escolarizada en el mundo contemporáneo, sobre todo al considerar que uno de los ejes centrales de ésta es el individuo como un ser individual y social, constructor de una cultura y de su cotidianeidad.

Uno de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos es preparar a los ciudadanos para competir en la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad actual. Esta era de la información hace necesaria una educación que permita a los individuos libertad en la toma de decisiones a través de un aprendizaje activo y participativo, como miembros de una comunidad que trabaja de manera interactiva.

Los contextos y escenarios sociales en los que transcurre la vida de las nuevas generaciones en poco se parecen a los que rodeaban el crecimiento de las personas durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. La principal diferencia es que la sociedad ha entrado en un proceso de transformación que va de los inventos mecánicos a la era digital de la nanotecnología. Los cambios han sido rápidos, profundos y han impactado en todos los órdenes de la vida social.

El sistema educativo que ayudó en otras épocas a favorecer la erradicación de la ignorancia y a la consolidación de una cierta igualdad de oportunidades, se muestra hoy poco eficaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad. Resultado de ello son los retos que enfrenta, como la falta de participación y solidaridad social, el rezago educativo, la dinámica demográfica y la falta de vinculación interna con los avances de los conocimientos, la tecnología y el sector productivo.

En el centro del cambio educativo se sitúa la figura del docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de los tiempos actuales, comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje de cada uno de los estudiantes a su cargo.

Lo anterior otorga a los docentes un indiscutible protagonismo a nivel individual y colectivo en el campo que nos ocupa, ya que

En el nivel áulico el profesor y el alumno son los dos actores que más presencia tienen y el factor decisivo en este ámbito es el nivel de conciencia y coherencia adoptado por los profesores en relación a su implicación con los alumnos y con las relaciones entre ellos (Jordán, 2009, p. 64).

Sin embargo, es importante considerar que el profesor es sólo uno de los actores que intervienen en el cambio que demanda la sociedad, y para que este sea sostenido, se requiere de la participación de todos: profesores, alumnos, padres de familia y colectividad en general.

En este escenario la figura del docente, los materiales de apoyo, las técnicas de aprendizaje, normas, gestión educativa, planes y programas, entre otros factores, actúan como catalizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se ubican como un eje de atención y polémica, lo que exige al profesor una actualización permanente para estar a la altura de las demandas sociales, en las que la innovación es una necesidad.

Dado lo anterior, parece fundamental que los docentes vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades de éxito de diferentes proyectos, experiencias y situaciones escolares con objetivos propios, y al mismo tiempo, que respondan a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. Por ello resulta fundamental

profundizar en el conocimiento de las formas en que los profesores contextualizan a la escuela y se ubican en el escenario social en el que realizan su intervención.

Identificar las formas de vida de una escuela implica considerar diversos factores problemáticos como los siguientes: la descontextualización del currículo oficial con el escenario presente al momento de realizar la práctica docente (Sacristán, 2002, p. 19 ); la separación entre la teoría y la práctica (Zeichner, 2010, p. 71); la ausencia de la investigación educativa en la acción docente (Tom, 1997, p. 24), o bien el alejamiento entre la gestión escolar y la cultura en que opera. Estas cuestiones obstaculizan el desarrollo de los diferentes proyectos o planes de trabajo de los profesores en los centros educativos.

La práctica docente está imbricada con la cultura escolar, porque ésta enfrenta un escenario complejo, incierto y cambiante, en el que se producen interacciones que viven, observan, relacionan, contrastan, cuestionan y reformulan el profesor y el alumno dentro y fuera del aula. La escuela es uno de los espacios en los que se generan conocimientos que implican una interacción permanente entre la cultura escolar y la teoría o contenido a abordar.

Las prácticas de una escuela están enmarcadas por su cultura, de ahí que caracterizarla permite comprender la integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales, de los sistemas de interpretación y acción de los sujetos que están involucrados.

La cultura escolar está conformada por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, rutinas, deseos y connotaciones emotivas (Pérez, 2008, p. 42). Los significados o representaciones que los seres humanos construyen y reconstruyen en sus

interacciones poseen componentes cognitivos y emocionales, integrados de modo indisoluble en la unidad compleja de cada grupo. Tales representaciones constituyen el sustrato cognitivo, afectivo y conductual de los individuos.

En ese entramado se encuentra también el componente valorativo, sin el cual no puede entenderse la naturaleza compleja del pensamiento y la conducta humana. Por ello, tanto en la formación del ciudadano como del profesional, es necesario hablar de educación y no de simple instrucción. La formación no puede restringirse a la adquisición y reproducción de contenidos, informaciones y datos, sino al desarrollo de sistemas complejos de comprensión y de actuación que se encuentran inmersos en la cultura escolar.

En este trabajo se conceptualiza a la cultura escolar como una estructura o modelo socialmente organizado y delimitado en un contexto históricamente específico, simbólicamente representado, con significados interiorizados de modo relativamente estable por los diferentes actores de la institución educativa en forma de representaciones objetivadas y comunicadas entre sí por medio de un código.

De lo anterior se desprende que comprender la cultura escolar suponga reconstruir (Pérez, 1998, p. 42) reestructurar (Pozo, 2006, p. 15) rescribir (Karmilov-Smith, 2004, p. 12), de una manera consciente y sistemática, el entramado de significados de una acción determinada. Implica desentrañar las representaciones o significados que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, en sus interacciones con los demás y con sus escenarios cotidianos, a través de un largo proceso de socialización, único en cada sujeto.

La cultura escolar permite observar la vida práctica de los actores de la escuela, e identificar algunas barreras entre el ámbito personal y el profesional,

pues las decisiones de las personas no se sustentan en su conocimiento explícito sino de forma muy decisiva en sus modos de pensar, sentir y actuar, en sus plataformas de creencias y hábitos, la mayoría de ellos implícitos e inconscientes, que constituyen su identidad (Korthagen, 2004, p. 9).

Las competencias profesionales de los diferentes actores escolares, como sistemas de comprensión y acción, solamente se ponen en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su estructuración en los contextos reales de la vida de la escuela, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada.

Ahora bien, “la comprensión de los contextos reales de la escuela a través de la interpretación de la cultura escolar tampoco garantiza el aprendizaje, ni la exploración de alternativas, ni la intervención adecuada desde el punto de vista educativo” (Lortie, 1975, p. 46). El proceso de formación requiere provocar la reflexión en, sobre y para la práctica, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente.

La reconstrucción de la cultura escolar como un entramado de sistemas personales de interpretación y de acción, requiere que los docentes revisen y cuestionen las imágenes, ideas y prácticas que han adquirido a lo largo de su vida personal y profesional, y que practican y activan en su quehacer cotidiano. (Hazel y McIntye 2006, p. 65) denomina a este proceso *teorización práctica*, la cual centra su atención en el análisis sistemático de la realidad escolar, con el objetivo de generar ideas y establecer relaciones entre ellas, para llegar a una teoría propia.

La sistematización de los datos apunta a la comprensión, a encontrar el sentido de la cultura escolar a través de ordenar y relacionar lógicamente la información. Esta sistematización permite realizar un análisis que incluye la reflexión y el planteamiento de preguntas alrededor de las prácticas escolares cotidianas que generalmente a nivel teórico no se tienen en cuenta, con el propósito de crear, a partir de lo que se observa, nuevas ideas para caracterizar la cultura escolar.

El profesor puede problematizar alternativas de acción sobre cómo desarrollar la práctica docente, al recopilar evidencias e información que le permitan la comprensión de la cultura escolar; en palabras de Schön (1998). “comprendemos las situaciones únicas, complejas e inciertas cuando intentamos cambiarlas, y logramos cambiarlas al intentar comprenderlas” (p. 151).

En este trabajo se propone un modelo cuya aplicación permite comprender la cultura escolar, el cual posteriormente puede orientarse a la reflexión de aspectos como: “indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula” (Raelin, 2006, p. 66); “considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar” (Merleau, 2002, p. 82); y “buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace y observar cómo nos afectan los acontecimientos externos y nuestras propias acciones y reacciones” (Ewenstein y Whyte, 2007, p. 75). Todo esto conlleva aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas e intuiciones que saturan nuestra experiencia y nuestro saber. (Strati, 2007, p. 56).

Comprender la cultura escolar permite identificar las debilidades propias, lo que puede ayudar a distanciarse de las rutinas y creencias personales del contexto social, que inducen a una visión concreta del contexto educativo, así como a

promover formas creativas y alternativas de percibir y proponer innovaciones. Al respecto Sacristán (2006, p.103) se pregunta: ¿Cuál debe ser el estímulo de los docentes para realizar su trabajo de la mejor manera posible, y fomentar la mejora constante de su quehacer profesional? A ello responde que es importante considerar las motivaciones internas, inherentes al ejercicio de las funciones del profesor, por lo que hay que atender tanto a la mejora de sus capacidades cognitivas como a las competencias reflexivo-prácticas que le permitan ser un mejor profesional.

Referirse a las capacidades cognitivas del profesor, según el mismo autor Sacristán (2006) tiene que ver con las habilidades que se poseen para conocer el objeto de estudio o bien para actualizar el conocimiento sobre el tema que le ocupa. Parte del trabajo del profesor implica comprender la comunidad en donde está desempeñando su labor para así poder atender mejor a sus requerimientos; uno de los supuestos básicos de este trabajo es que se puede arribar a ello a través de la comprensión de la cultura escolar.

## Problema de investigación

El Sistema Educativo Mexicano ha manejado las innovaciones a través de la implementación de reformas educativas, sin embargo, es bastante conocido el carácter estructuralmente conservador que mantienen las instituciones escolares. Con el término *conservador* se designa al tipo de escuela que generalmente se asocia a una serie de prácticas pedagógicas que se oponen a los intentos innovadores. Algunas de estas prácticas habituales o no innovadoras son las siguientes:

El docente es quien hace de la exposición su principal recurso didáctico, imponiendo ritmos y secuencias de trabajo unilateralmente. Por lo tanto los intereses del alumno quedan relegados a un segundo término y su rol pasivo se basa casi exclusivamente en el cultivo de la memoria y de los

aprendizajes mecánicos, las actividades escolares tienen como escenario único el aula cerrada y los grupos generalmente son clasificados atendiendo a los criterios de capacidad y sexo (Rico, 2005, p. 32)

Además de lo anterior, algunos docentes aún dirigen sus actividades escolares al alumno promedio, dejando de lado las diferencias individuales que implica la diversidad.

En un reporte elaborado por la OCDE (2007) para el gobierno de México se señala la necesidad de establecer estándares claros del desempeño de los alumnos, maestros y escuelas en todos los niveles de educación básica; desarrollar un nuevo currículo y la pedagogía para lograr sus objetivos, e incrementar la autonomía del salón de clase, escuela y región, dentro de un marco normativo nacional. Es decir, profesionalizar a los maestros, directores, asesores e inspectores. Dichos aspectos fueron atendidos por la Secretaría de Educación a través de la implementación de reformas educativas que, a más de una década, no han generado avances significativos.

Al parecer, la sociedad cambia más rápidamente que las reformas educativas que se emprenden, lo que genera un desfase entre los cambios que se hacen en el sistema y los ritmos que dicha sociedad impone. De acuerdo con Marchesi (2009) entre los factores que caracterizan a la nueva sociedad, se encuentran los siguientes:

- Los avances científicos y tecnológicos están modificando nuestros estilos de vida y nuestros hábitos de convivencia.
- La transformación de los sistemas de comunicación y de información está imponiendo una revolución en las relaciones humanas y sociales que impacta de manera directa en los procesos de aprendizaje de los alumnos.



- Los procesos económicos, lejos de homogeneizar las oportunidades de la población, están generando mayores desigualdades, lo cual tiene importantes repercusiones en el funcionamiento de nuestros sistemas educativos.

Este tipo de sociedad exige una preparación mucho más flexible y plural, que permita a los alumnos adaptarse a entornos muy variados. Es por ello que hay una creciente exigencia social de más y mejor educación como elemento de desarrollo personal, base para la incorporación al mercado laboral y el progreso en el mundo social, y como factor de compensación de las desigualdades.

Las actuales generaciones escolares se caracterizan principalmente por las nuevas y diversas formas de relacionarse entre ellas, y son éstas las que le implican al profesor desarrollar su trabajo frente a un grupo de alumnos de manera diversificada, puesto que cada hecho escolar le significa a cada miembro de la comunidad escolar algo diferente.

Los rasgos anteriores son los que hay que tomar en cuenta al abordar los contenidos o proyectos escolares, ya que en definitiva, es el entorno de cada escuela, su propia historia, cultura y tradición educativa, lo que va a condicionar la viabilidad de las innovaciones. No es posible imponer un cambio sin considerarlas, y cada escuela ha de partir de su propia cultura y experiencia para desarrollar una nueva práctica.

Pérez (1998) considera que una de las barreras que hay que desafiar para generar verdaderos cambios en la escuela es el individualismo entre los profesores, que conduce a prácticas educativas desvinculadas unas de otras

en un mismo escenario; en esto inciden las estructuras institucionales y organizacionales que dejan poco espacio para la reflexión.

Este individualismo docente también tiene que ver con la cultura del centro escolar, que en ocasiones poco favorece que los profesores tengan un espacio para su formación continua. De lo anterior se desprende la consideración de que

La formación de los docentes del siglo XXI requiere un cambio radical, no un mero cambio cosmético o burocrático de nombres o de credencialismo, sino un cambio sustancial en la mirada de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente. (Stingler y Hierbert, 1999, p. 18).

El profesor, durante su formación inicial, no tiene oportunidad de prepararse para sistematizar la cultura escolar, puesto que no hay alguna asignatura que le implique un ejercicio de esta naturaleza. Por otra parte, aunque los profesores que están en activo pudieran reconocer la necesidad de esta sistematización, son pocas las oportunidades que se les presentan para profundizar en la cuestión. Al respecto es importante traer a colación la definición de cultura como

El conjunto de hecho simbólicos presentes en un sociedad, o bien, la organización social del sentido como pautas de significado, históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí, y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. (Thompson, 1998, p. 16).

Como se observa, *cultura* es un concepto amplio y complejo, por lo que su comprensión representa una inversión considerable de tiempo y trabajo por parte del docente para abordarlo. Es por ello que en este trabajo se elaboró un modelo comprensivo de la cultura escolar que ayuda a realizar una caracterización apropiada y significativa, en el marco del trabajo cotidiano.

Para fundamentar su elaboración, enseguida se profundiza en algunas características que son propias de la cultura escolar, y que han sido tomadas en cuenta para la construcción del modelo.

La cultura escolar es el conocimiento adquirido que utilizan los diferentes actores de la escuela para interpretar experiencias y generar conductas dentro de la institución educativa; su caracterización e interpretación resulta de gran utilidad porque, aunque no proporciona guiones detallados de manejo e interpretación de situaciones, provee principios para interpretarlas y responder a ellas.

Para analizar la cultura escolar en la que se desarrolla una práctica docente deben considerarse por lo menos cinco variables fundamentales: las personas presentes en la actividad, los principales valores y creencias, las operaciones y tareas que la actividad misma demanda, los guiones de conducta que gobiernan las acciones de los participantes y los propósitos o motivos de quienes participan (Gallimore y Weisner, 1993, p. 18).

La cultura escolar se observa en todos los objetos y hechos presentes de un centro educativo, por ejemplo en el tipo de materiales que se usan, en las propuestas didácticas con sus enfoques y en las creencias de los diferentes actores educativos. Proponer un cambio en ella implica diferentes niveles de

complejidad; sin embargo es bien sabido que lo que representa un obstáculo mayor es la alteración de creencias y valores, ya que éstos no son explícitos ni están sujetos a discusión, y por lo tanto suelen mantenerse fuera del alcance de la discusión, aunque son fundamentales para implementar un cambio sostenido.

El que los profesores puedan “comprender la cultura escolar, siendo ésta una actividad básicamente comprensiva, permite que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se confronten efectivamente entre el conocimiento cultural y el conocimiento científico” (Arnay, 1997, p. 76). El centro del problema de una intervención acorde a las necesidades educativas de los estudiantes, está en que no se atienden los detalles complejos y sutiles de la implementación en la cultura local de cada escuela.

Uno de los problemas más importantes de la escuela es “la desconexión entre el conocimiento que los alumnos generan para dar sentido al mundo que les rodea y el conocimiento científico, que está plagado de extraños símbolos y conceptos abstractos referidos a un mundo más imaginario que real” (Pozo y Gómez, 1998, p. 112). En ese ámbito la comprensión de la cultura escolar facilita la interacción entre el profesor y sus alumnos, propiciando que el docente maneje información que le permita plantear situaciones explicativas de algunos fenómenos del conocimiento científico de forma tal que los estudiantes las entiendan y las vivan.

En la revisión de literatura se encontró que algunos autores establecen caracterizaciones y modelos de la cultura escolar diversos. Por ejemplo: Peterson (1999, p. 45) habla de las culturas escolares positivas y negativas; y Saphier y King (1985, p. 41), Deal y Kennedy (1983, p. 78) de las culturas fuertes o débiles. Peterson y Brietzke (1994, p. 56) se refiere a las culturas

escolares colaborativas; Levine y Lezzote (1990, p. 89) a las culturas efectivas; Karpicke y Murphy (1996, p. 43) a las culturas escolares productivas y Patterson (1993, p. 116) a las culturas escolares crecientes.

Estos autores, a pesar de proponer diferentes categorizaciones de la cultura escolar, exponen algunas situaciones comunes, como reconocer que la cultura escolar no es un conocimiento aislado sino que conforma una estructura conceptual intuitiva, muy arraigada, que precede a la enseñanza formal, la cual difiere de los conceptos científicos y en consecuencia, genera interferencias en el aprendizaje.

Si consideramos que el hecho educativo no se produce en el vacío sino en un contexto interactivo que involucra distintos actores, comprenderemos que el aprendizaje implica procesos y acciones que superan el plano individual. Dicho de otro modo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje son también fenómenos sociales en los que confluyen e interactúan múltiples factores. En este sentido, desde una perspectiva psicosocial se afirma que “la cultura escolar constituye un proceso de socialización primaria” (Geertz, 1984 p. 203), por lo que este tipo de conocimiento surge de manera empírica y se organiza sistemáticamente, está profundamente arraigado y se implanta con solidez.

## Preguntas de investigación

Con base en la revisión bibliográfica y en las evidencias empíricas disponibles, se consideró necesario construir un modelo que facilitara la caracterización de la cultura escolar. Dado que el propósito es que dicho modelo pueda ser aplicado en entornos educativos particulares, se decidió proponer un modelo preliminar y aplicarlo en un entorno particular, con la finalidad de observar su funcionalidad y recopilar información que permitiera hacerle adecuaciones y tener, como producto final de esta tesis de grado, un modelo ya probado.

Es importante señalar que ante la complejidad que implica caracterizar la cultura escolar, en este trabajo se tomó la decisión de acotar las dimensiones de estudio a aquellas que convergen en todas las instituciones educativas, independientemente de su tamaño o su adscripción formal; dichas dimensiones son la normativa, la ceremonial y la valoral, ésta última entendida como lo que es valorado en la vida práctica de la comunidad.

Ante la consideración de que la cultura como objeto de estudio está enmarcada en un tiempo y espacio determinado, se tomó la decisión de aplicar el modelo preliminar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (en adelante BECENE, por las siglas que la identifican), cuyas particularidades se expondrán en el marco contextual correspondiente.

Una vez aclarado lo anterior se generó la siguiente pregunta central, como cuestionamiento que guió la indagación en este trabajo:

**¿Qué elementos debe tener un modelo comprensivo que ayude a caracterizar la cultura escolar de una institución educativa, a través de su normativa, ceremonias y valores?**

Debido a que la aplicación del modelo preliminar se realizó en la BECENE, se generó una sub-pregunta correspondiente a la aplicación realizada para ponerlo a prueba que condujo el procedimiento en su nivel práctico, que fue:

**¿Cuáles son los significados que caracterizan la cultura escolar de la BECENE, en las dimensiones correspondientes a su normativa, ceremonias y valores?**

## **Postura ante el problema de investigación**

Hablar de cultura escolar es referirse a las costumbres, ceremonias, normativa, organización, signos y códigos que brindan un referente para interpretarla y que además les dan identidad a los diferentes actores escolares. Todos estos elementos se van sumando y conforman una plataforma que posteriormente integra las características individuales de los sujetos enmarcados en una institución.

## Objetivos

El objetivo central de este trabajo es proponer un modelo comprensivo que permita arribar a la caracterización de la cultura escolar. Para conseguirlo, fueron establecidos los siguientes objetivos particulares:

- Identificar los elementos que de acuerdo con la teoría disponible constituyen la cultura escolar, para construir un modelo preliminar que integre las dimensiones fundamentales a considerar en su caracterización.
- Aplicar dicho modelo para caracterizar la actual cultura escolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, con una metodología que posibilite la sistematización de la información de campo.
- Realizar un análisis que permita evaluar la adecuación del modelo para realizar dicha caracterización, detectar sus aciertos y fallas, y encontrar elementos que permitan mejorarlo y adecuarlo a las situaciones prácticas en que se pretende pueda ser aplicado.
- Integrar al modelo los factores encontrados y proponer el modelo definitivo que se considera adecuado para caracterizar la cultura escolar de cualquier institución educativa.



## Justificación

Desde hace décadas la cultura escolar es reconocida ampliamente como la clave del cambio educativo, “no basta cambiar el currículo, la pedagogía, o la organización de las instituciones educativas, sino que habría que cambiar lo que constituye su esencia: la cultura” (Sarason, 1971, p. 67). La importancia de la cultura escolar se centra también en una alternativa epistemológica, que entiende la formación de todos los actores de la escuela como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, de acuerdo con las experiencias y reflexiones que cada sujeto vive con los objetos, personas y contextos que rodean su existencia personal y profesional.

Este trabajo se interesó en comprender la cultura escolar de la BECENE, como medio para identificar las dimensiones que debían integrarse al modelo preliminar para caracterizar la cultura escolar. Lo anterior permitió ubicar la importancia de considerar esta comprensión como instrumento de gestión escolar que permite identificar los modos de representación, comprensión y actuación de los diferentes actores escolares.

Algunos de los ámbitos centrales en los que se ha observado la importancia de contar con un modelo que permita caracterizar la cultura escolar son los siguientes:

#### a) La cultura escolar en el contexto áulico.

El contexto áulico es un espacio fundamental en las escuelas, porque es en este donde la cultura escolar se vive e influye en el proceso escolarizado de enseñanza y aprendizaje. Es necesario reconocer la organización, estructura y recursos de las escuelas que se comprometen a mejorar las condiciones que permiten al profesor y al alumno generar un proceso educativo exitoso, ya que hasta el momento el avance académico no ha tenido resultados satisfactorios. Por ejemplo, según los resultados del Program For International Student Assessment (PISA) que conduce la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los alumnos de educación básica en México se han quedado estancados durante una década.

La prueba PISA es una evaluación de competencias para la vida en jóvenes de 15 años que están en cualquier grado escolar a partir del primero de secundaria y hasta el último grado del nivel, que se realiza cada tres años y comprende las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Cada aplicación profundiza en un área particular; tanto en el 2000 como en el 2009 la prueba se centró en las habilidades lectoras.

Dentro del área de lectura, PISA evalúa la capacidad para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad. México, en el informe 2009 de la OCDE ocupó el lugar 48 de 65 países que conforman el grupo, con 425 puntos en una media de 493 puntos.

En el área matemática PISA evalúa la capacidad para analizar, razonar, plantear y comunicar de forma eficaz problemas en situaciones variadas utilizando conocimientos matemáticos. Dentro del informe correspondiente se señala que México ocupa el lugar 51 de los 65 países que conforman el grupo, con 419 puntos de una media de 496. El informe evidenció que del 2000 al 2009, en la escala global de lectura, hay 21 países sin cambio en los resultados de las evaluaciones, entre los cuales se encuentra México (INEE, 2009, p. 243).

Estos desalentadores resultados sin duda están influidos por condiciones áulicas, pero pueden también estar condicionados por factores extra-áulicos como la falta de participación ciudadana en la educación, la ausencia de un diagnóstico social del grupo, y la planeación poco eficiente por la miopía del profesor para detectar los significados, necesidades y expectativas de los alumnos. A esto Geertz (1984, p. 37) lo denomina *socialización primaria*. Los resultados ponen de relieve la idea de que no se puede esperar un cambio en los resultados si no existe una modificación en las prácticas fundamentales de la cultura escolar.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo enfrentar dentro del salón de clases la atención a la diversidad, de qué forma el plan de trabajo de un profesor incorpora a jóvenes menos motivados o preparados. Es importante identificar cómo el profesor vive o encarna la cultura escolar y da un significado específico al proceso continuo de formación.

Comprender la cultura escolar permite, entre otras cosas, identificar las necesidades y fortalezas de los alumnos que conforman el grupo, lo que ayuda a que la elaboración de programas o planes de trabajo se oriente hacia quienes

está dirigido, a través del manejo efectivo del sistema de símbolos socialmente contruidos, y así tomar decisiones efectivas para el proceso de enseñanza, que permitan poner en práctica acciones concretas y reducir el costo administrativo, humano y económico.

#### b) La cultura escolar dentro de la gestión.

Los hallazgos en el área de la gestión identifican varias problemáticas; una de ellas destaca la necesidad de generar

Un cambio de perspectiva de la dirección escolar basada en un modelo burocrático que resalta la administración por sobre los aspectos pedagógicos, hacia un modelo de gestión educativa en el que el ámbito académico cobre centralidad, es un trayecto, si bien deseable, largo y sinuoso, que muchas escuelas aún no han iniciado. (Aguerrondo, 2007, p. 47).

En México, la normativa es competencia de los gobiernos estatales y de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Pero conviene no perder de vista que la desigualdad que existe entre los centros educativos es vasta y multicultural, por lo que la manera en que se aplica la norma varía dependiendo del contexto, necesidades y costumbres del centro educativo.

Para gestionar de manera congruente las necesidades de la institución y de los diferentes actores que la integran es preciso caracterizar la cultura escolar. Esto abre un abanico de elementos necesarios para identificar, sistematizar y generar una convivencia armónica que posibilite comprender los comportamientos y actitudes de sus integrantes. Si bien la cultura escolar es determinada por todos los actores de la institución y a la vez influye en todos

ellos, resulta natural que los profesores sean la parte más visible y activa cuando de implementación de innovaciones se trata, pero es claro que no son los únicos responsables de generar este proceso.

La cultura escolar condiciona la forma en que los actores de la escuela piensan, sienten y actúan. De esto se infiere que la cultura escolar es un constructo que puede ayudar a explicar los patrones de conducta, valores y creencias que se experimentan dentro de la comunidad escolar. Esto implica su comprensión como un conjunto de elementos que, al compartirse al interior de una escuela, permiten dar coherencia a las actividades desarrolladas en busca de alcanzar metas determinadas por los miembros de ésta.

La cultura escolar es, a grandes rasgos, el conocimiento adquirido que utilizan todos los actores de una escuela para interpretar experiencias y generar conductas dentro de la institución educativa. Su caracterización resulta de gran utilidad porque al interpretarla no sólo se identifican los fenómenos que condicionan las formas en que actúan los sujetos que en ella conviven, sino que también se comprenden las diferentes dimensiones de gestión, normativas, académicas y personales que inciden en la vida comunitaria.

Interpretar la cultura escolar da sentido a las conductas y sentimientos de los diferentes actores de la escuela y a sus relaciones. Cómo clarificarlos, reflexionarlos, revisarlos y asumirlos es una tarea pendiente de la investigación educativa que presenta una oportunidad de investigar, experimentar y proponer acciones que faciliten su integración y aprovechamiento en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Para trabajar la cultura escolar es importante definir qué se entiende por ésta, ejercicio que se realiza en el siguiente apartado, correspondiente al marco teórico del presente documento. Esta parte del trabajo fue estructurada a partir de la revisión de autores como Tylor, Boas y Geertz, quienes a través de sus aportaciones sobre el estudio de la cultura ayudan a fundamentar la decisión de centrar el modelo de caracterización de la cultura escolar en los aspectos normativos, ceremoniales y valorales, por ser estos los elementos presentes en toda cultura escolar.



# 2 Capítulo

## Conceptualización de la cultura escolar



# 2 Capítulo

Marco teórico

Antecedentes de la cultura escolar

Concepto de cultura escolar

¿A qué se refiere lo simbólico?

¿Clima escolar o cultura escolar?

Consideraciones para crear un modelo comprensivo



## Marco teórico

Definir el concepto de cultura escolar fue una tarea que implicó una cuidadosa revisión de concepciones de distintas disciplinas del conocimiento que se ocupan del estudio de la sociedad, como la Sociología, la Antropología y la Psicología. Cultura escolar es un concepto compuesto, por lo que primero se revisarán algunos antecedentes que definen qué es cultura para posteriormente ubicarla en el ámbito escolar.

### Antecedentes de la cultura escolar

En su obra esencial Tylor aporta un concepto integral de cultura de los más reconocidos: "cultura o civilización, tomado en su sentido amplio, etnográfico, es ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, el derecho, costumbre y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad" (Tylor, 1971, p. 29). En este concepto de cultura se pueden identificar elementos que al día de hoy prevalecen, como es el caso de las costumbres y las creencias. Además, su concepto es holístico puesto que concibe la realidad como un todo distinto dependiendo de las partes que la componen, elaborado para pensar todas las formas de comportamiento humano en sus diferentes fases sociales.

A diferencia de muchos de sus predecesores y contemporáneos, Tylor afirmó que "la mente humana y sus capacidades son las mismas a nivel mundial, independientemente de la etapa de la sociedad particular en evolución social" (Tylor, 1971, p. 68). Su *teoría de supervivencias* señala que cuando una sociedad evoluciona ciertas costumbres se conservan, aunque sean ociosas en la nueva sociedad, como equipaje obsoleto e inútil

Su definición señala que las supervivencias son:

procesos, costumbres y opiniones y así sucesivamente, que se han hecho por fuerza de hábito en un nuevo estado de una sociedad, distinta a la que tuvieron su hogar original y permanecen así como demostraciones y ejemplos de una condición más antigua de la cultura, de los cuales aún el más reciente ha evolucionado (Tylor, 1971, p. 71 ).

Frente al sistema Tyloriano, Boas (1940-1982, p. 11), considera que rescatar la historia ayuda a destacar las diferencias culturales y su complejidad. Los estudios antropológicos de este último se distinguen por su empeño en aplicar un enfoque científico a esta materia, con el cual culmina el periodo fundacional de la Antropología cultural. De acuerdo con Giménez (2005) la noción de cultura ha atravesado por tres fases sucesivas: la fase concreta, la fase abstracta y la fase simbólica” (p. 35), en las que es posible visualizar las orientaciones más fuertes que ha tenido este concepto durante su conformación.

En la fase concreta se extrae el concepto de las costumbres de Tylor (1971). La cultura tiende a definirse como un conjunto de costumbres, es decir, de las formas o modos de vida que caracterizan e identifican un pueblo. “Las costumbres representan lo particular y lo concreto, los escenarios locales dentro de los cuales las personas tejen las tramas de su existencia cotidiana” (Pasquinelli, 1993, p. 16).

En la década de 1950 se instaura la fase abstracta en la formulación del concepto de cultura. Las concepciones de los antropólogos se desplazan de las costumbres a los “modelos de comportamiento” y el concepto se restringe a los

sistemas de valores y a los esquemas normativos que regulan las conductas de las personas pertenecientes a un mismo grupo social. En suma, la cultura se define ahora en términos de modelos, pautas, parámetros o esquemas de comportamiento. Entre los autores destacados en este modelo, en su mayoría discípulos de Boas, están Margaret Mead y Ruth Benedict.

Se habla de fase abstracta, “porque presenciamos el inicio de un proceso de abstracción que convierte a la cultura en un sistema conceptual que existe independientemente de todo proceso social” (Pasquinelli, 1993, p. 21). En efecto “definir la cultura en términos de modelos de comportamiento en lugar de hábitos sociales y reducirla a un sistema de valores equivale a atribuirle un carácter abstracto” (Rossi, 1970, p. 41). La cultura es un constructo en constante renovación, que se compone de conductas, usos y costumbres como elementos tangibles. Ahora, es igualmente cierto que para que haya cierta conducta ésta tiene una representación o sentido en la mente de cada ser humano y es justo en este terreno cuando empiezan las complicaciones o bien el carácter abstracto del término.

A principios de los años ochenta surge la fase simbólica en la formulación del concepto de cultura, cuando Geertz (1984) afirma que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (p. 58). Este autor, junto con Max Weber, consideró que la cultura es esa trama y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco, afirmó, “es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Telaraña de significados) o más específicamente como (estructuras de significación socialmente establecidas)” (Geertz, 1984, p. 102). En esta perspectiva la cultura es vista como un texto que el antropólogo se esfuerza por interpretar.

La cultura se comprende mejor como una serie de mecanismos de control, planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman programas) que gobiernan la conducta, pues el hombre es el animal que más se adhiere a estos mecanismos de control que están fuera de su piel, y que son programas culturales que ordenan sus usanzas. La cultura, como la suma de esos esquemas o estructuras, no es sólo un componente de la existencia humana, sino que es una conexión esencial de ella. “Sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres” (Geertz, 1984, p. 71).

La Antropología cultural de Geertz ha sido sometida a una cerrada crítica; a ésta se le llamó después *Antropología postmoderna*, representada por algunos de sus discípulos como James Clifford y George Marcus en 1986 (Giménez, 2005, p. 35). Estos autores consideraron que el concepto de cultura está ligado irremediabilmente al concepto de modernidad, por lo que era necesario implicarlo. Entonces, en el concepto de cultura postmoderna como totalidad coherente, están implicados el todo complejo de Tylor (1971, p.34) y la idea de interpretación profunda de Geertz (1984, p. 58). Ante esto, es posible considerar que en las instituciones educativas se caracterice la cultura escolar como elemento necesario para profundizar en la complejidad de la interpretación de las actitudes o acciones frecuentes que ocurren a su interior.

La interpretación profunda de la cultura está ligada a los significados y a los símbolos que se conforman al interior de una comunidad, porque las personas se comunican a través de los símbolos, perpetuando y desarrollando conocimiento sobre las actitudes de la vida. Es por ello que se considera que una de las funciones de la cultura es dotar de sentido al mundo y hacerlo

comprensible; en relación con ello, la necesidad del docente es interpretar los símbolos de su grupo para comprender su forma de relacionarse.

Geertz (1984, p. 57) sostenía que para comprender la cultura es necesario estudiar las conductas humanas dentro del contexto cultural al cual pertenecen, y es a través de la experiencia y de la observación del investigador como se pueden ir identificando. La observación que se sugiere para comprender la cultura no es sencilla, ya que comprende desde la capa superior, es decir, cuando los símbolos culturales se observan de manera clara, hasta la capa más profunda, que tiene que ver con lo que significan para cada sujeto las acciones realizadas. Es a partir de estos significados que los humanos generamos modelos mentales que dirigen nuestro actuar.

Cuando se declara esta dificultad, la concepción simbólica de la cultura se independiza de la antropología y comienza a causar interés en casi todas las demás ramas de las ciencias sociales. La importancia de la cultura invade los estudios feministas y literarios, las ciencias de la comunicación, la educación y la política, al menos.

Este impulso a los enfoques culturales es lo hoy se conoce como *cultural turn* en las ciencias sociales, denominado así por Giménez (2005, p. 112). Así, continúa la influencia de la concepción simbólica de la cultura, pero con algunos correctivos que deja la crítica a la formulación original de Geertz. Se evita la sistematicidad y la coherencia en las formaciones culturales y se procura situarla como cultura en acción, es decir, se prefiere entender a la cultura como “un conjunto de prácticas simbólicas, dispersas y descentradas o como repertorio simbólico de estrategias de acción” (Sewell, 1999, p. 28).

Al repensar esta nueva perspectiva, es conveniente señalar que no ha habido hasta el momento oposiciones al enfoque de la cultura en acción, pero se observa que “lejos de oponerse sistema y prácticas, es decir, estructura y cultura, son conceptos complementarios que se presuponen recíprocamente. Todo el problema radica en cómo articularlos entre sí” (Sewell, 1999, p. 32). Es por ello que dentro de las instituciones el tipo de organización determina sus prácticas y su organigrama influye en las relaciones de poder; sin embargo, son las prácticas lo que sostiene a la organización.

Es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendiéndola como una dimensión de la vida social. Si la definimos como *los procesos simbólicos de la sociedad*, de este modo la cultura se concibe como una dimensión analítica de la vida social. Entonces debe señalarse que en este nivel la cultura se particulariza y pluraliza en lo que se denomina “mundos culturales concretos, es decir ámbitos específicos y bien delimitados de creencias, valores y prácticas” (Sewell, 1999, p. 54). En este sentido se habla de las culturas en plural: cultura de la clase media urbana, cultura industrial, cultura laboral, cultura escolar, entre muchas otras

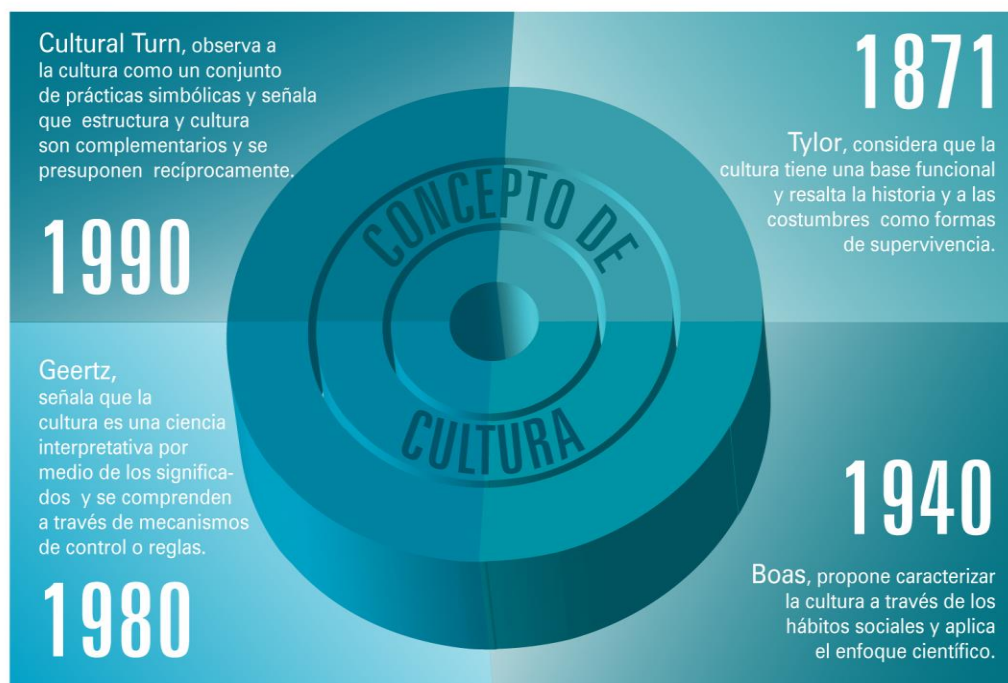
Hasta aquí podemos observar las diferentes etapas evolutivas que han configurado el concepto de cultura, mismas que han sido el fundamento de la propuesta del esquema que se presenta adelante. Al respecto es importante señalar que a partir de la etapa señalada el concepto de cultura adquiere cierta autonomía, por lo que se puede particularizar a un ámbito específico; en el caso que nos ocupa, al ámbito escolar.

El siguiente esquema es una representación gráfica de los antecedentes del concepto de cultura que se acaban de presentar, el propósito es observar la evolución del concepto.

### Esquema 1

Fuente:  
Elaboración propia

## Antecedentes del concepto de cultura



## Concepto de cultura escolar.

Para acercarse al concepto de cultura es necesario hacer un análisis desde una concepción simbólica, ya que es un elemento interno en cada sujeto que a la vez lo une a un grupo, por lo que no es posible cerrarse a una definición rígida y monocausal; se requiere de una estructura que establezca una relación consistente entre los diferentes elementos que conforman la cotidianidad de una comunidad, ya que “La cultura es una variedad de mundos concretos de creencias y prácticas” (Giménez, 2005, p. 78).

La cultura toma aquí una perspectiva dinámica, como un proceso que interrelaciona los diferentes aspectos anteriormente señalados, que corresponden a diferentes momentos analíticamente separables de un mismo proceso de significación, en donde la cultura podría definirse como “el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos, a través de la práctica individual y colectiva, en contextos específicos y socialmente estructurados” (Durham, 1984, p. 79). De este modo se ubica como una dimensión simbólica de la sociedad, contrapuesta a la naturaleza y a la no cultura, y al nivel de lo que Sewell (1999, p. 87) denomina mundos concretos y bien delimitados de saberes, valores, creencias y prácticas.

Recapitulando, desde las concepciones de Geertz, la cultura es “la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivados de forma simbólica, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Geertz, 1984, p. 48). Este autor concibe a la cultura aún dentro de la Antropología, es por ello que retoma a los esquemas como una estructura que determina al comportamiento



humano. En cambio, desde la concepción simbólica la cultura se entiende como

el conjunto de hecho simbólicos presentes en un sociedad, o bien, la organización social del sentido como pautas de significado, históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí, y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (Giménez, 2005, p. 49).

Este concepto resulta atractivo para el presente trabajo, porque podemos desprender de éste el concepto cultura escolar, ya que cada institución educativa es una sociedad que con su organización propia determina los hechos simbólicos que dan pauta a sus significados, históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que ayuda a identificar los elementos que conforman el concepto de cultura, para posteriormente arribar al concepto de cultura escolar como ámbito particular.

## Esquema 2

Fuente:  
Elaboración propia

### Conceptos de cultura

1984

La cultura es el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos, a través de la práctica individual y colectiva, en contextos específicos y socialmente estructurados.

1984

La cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivados de forma simbólica, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

2005

La cultura es el conjunto de hecho simbólicos presentes en un sociedad, o bien, la organización social del sentido como pautas de significado, históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí, y comparten sus experiencias, concepciones y creencias.

Los conceptos de cultura expuestos en este esquema fueron tomados de algunos de los autores más representativos dentro del campo. Para su análisis identifiqué los aspectos en los que coinciden, que son los siguientes: *la cultura sólo se da en comunidades socialmente estructuradas, en contextos históricamente específicos, con modelos simbólicos o representaciones las cuales se comunican y comparten entre sí sus integrantes*. La cultura es pues, un conocimiento adquirido por los diferentes actores de una sociedad, que se logra a través de las relaciones, y es justo este conocimiento lo que le permite a todo sujeto interpretar lo que sucede a su alrededor.

Los siguientes puntos, mencionados por dos de los tres autores citados, resultan igualmente relevantes, ya que contribuyen a la especificación del concepto de cultura y le dan consistencia: *los símbolos como portadores de un significado social, el cual se construye individualmente y se comparte para volverse a reconstruir y actualizar constantemente, lo que es una práctica individual y colectiva que forma sus representaciones, las cuales comparten entre sí.* Uno de los elementos que se comparten en los centros educativos es la normativa que regula sus acciones; las normas son las mismas a nivel nacional, sin embargo en cada centro educativo tienen significaciones diferentes, y es justo a partir de estos significados como se determinan las acciones y comportamientos de cada uno de los actores escolares.

Por lo tanto el concepto de cultura que puede permitirnos comprenderla dentro del ámbito educativo es el siguiente: *la cultura son las estructuras o modelos socialmente organizados, simbólicamente representados y delimitados en contextos históricamente específicos, cuyos símbolos tienen un significado social que es compartido y reconstruido por sus integrantes entre sí a través de representaciones que se comunican por diversos códigos.*

Esta caracterización de cultura es apenas un primer acercamiento a lo que se está buscando dentro de este trabajo, el concepto de cultura escolar, es decir, la cultura dentro de un “mundo concreto” que es la escuela. Para ello se estructuró una caracterización analizando cada uno de los elementos que la integran, haciendo un esfuerzo por concretizarlas en el mundo cotidiano de la escuela.

La escuela es una comunidad socialmente organizada por la normativa y los planes y programas de estudio, además, las escuelas están al servicio de un

sistema, es decir forman parte de un todo social. Estos elementos le dan identidad, como lo señala Giménez (2005, p. 103), por lo tanto se consideró adecuado para este trabajo adoptar los anteriores conceptos y adecuarlos a los contextos escolares, como se muestra en la siguiente definición:

*La cultura escolar es una estructura o modelo socialmente organizado y delimitado en un contexto históricamente específico, simbólicamente representado, con significados interiorizados de modo relativamente estable por los diferentes actores de la institución educativa, en forma de representaciones objetivadas y comunicada entre sí por medio de un código.*

Ahora bien, para que este concepto de cultura escolar pueda concretar en un constructo que logre operacionalizarse en el análisis de las instituciones educativas, es preciso profundizar en el aspecto de lo simbólico, lo que implica analizar cómo se refleja en la escuela; a continuación se realizarán algunas precisiones al respecto.

### **¿A qué se refiere lo simbólico?**

Para comprender lo simbólico dentro del estudio de la cultura escolar, tendríamos que referirnos a ello como “el mundo de las representaciones sociales materializadas en forma de significados, también llamadas formas simbólicas” (Geertz, 1991, p. 67). Todas las formas de nuestro pensamiento están condicionadas a los significados y el orden de éstos nos permite discernir cómo son nuestros contextos sociales. Todo puede servir como soporte simbólico; dentro de una escuela pueden ser las expresiones, los acontecimientos, los modos de comportamiento, las costumbres, la forma de vestir, los objetos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos,

entre otros factores que le dan identidad propia a un grupo de personas. Por lo tanto, uno de los elementos importantes para caracterizar la cultura escolar son los significados.

Lo simbólico recubre el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación. Este binomio, a su vez, enfrenta una problemática, la de los códigos sociales, es decir, cómo entender lo que sucede al interior de un grupo si a pesar de que se comparte el idioma no logramos comprender el significado de sus frases. De acuerdo con Giménez (2005, p. 145) los códigos sociales pueden entenderse como sistemas articulatorios de símbolos en diferentes niveles, o como reglas que determinan las diferentes articulaciones o combinaciones entre los sujetos de un mismo contexto.

Es decir, no puede existir producción del sentido ni comunicación sin códigos socialmente compartidos. “La noción de código implica, por un lado, la convención o acuerdo social, y por otro, la de un sistema rígido de reglas de interacción comunicativa” (Eco, 1990, p. 113). Sin embargo, es poco conveniente hablar únicamente del código, puesto que los códigos reflejan un programa ya estructurado, en el que se puede prever un inicio y un final, lo que significaría considerar a la cultura como una interacción regulada. De esta manera la vida cultural ya no sería vista como creación absolutamente libre, lugar de lo inexplicable, sobre la cual no se tiene control, sino como algo totalmente predecible, lo que no es real.

Es por ello importante resaltar que al código se le reconoce como el medio por el cual los sujetos elaboramos los significados a través de las relaciones sociales con los otros, y que estos significados determinan nuestro actuar. Visto de esta manera el código permite lo inusual o espontáneo en los seres

humanos, desarrollando su creatividad, lo que hasta el momento escapa al análisis de la cultura.

Para fines de estudio, como lo es este caso, es conveniente considerar al código como la parte dura de la comunicación, que ayuda a la creación de signos que identificamos para conformar los significados. Por su parte, el signo es una señal que es posible observar, por lo que el “repertorio de signos, inciden en las reglas para su organización y su uso” (Leeds-Herwitz, 1993, p. 81). Pero no es todo, según Pierce (1986), en todo proceso social de reproducción de significados hay tres momentos importantes:

Un código, que permite la producción de significados con base en dicho código y un intérprete humano real o posible capaz de reconocer el signo producido, reproduciéndolo en forma de un signo equivalente (interpretante). Por lo tanto los símbolos son signos meramente convencionales (p. 56).

Para la realización de la presente investigación se consideró la comunicación oral con sus respectivos signos, como diferencias de tono de voz, manifestación de algún tipo de sentimiento (enojo, alegría, tristeza, indiferencia) y lenguaje corporal; signos que al identificarlos nos hagan reconocer parte de lo que significa para el entrevistado el aspecto del que se esté hablando. Estos signos fueron identificados y registrados durante la aplicación de las entrevistas a partir de la observación.

Por otro lado, el concepto de cultura escolar ha sido sometido a la crítica por algunos investigadores que lo consideran sólo una variable que puede relacionarse con el clima escolar, sin embargo cultura escolar y clima escolar son conceptos que implican diferentes campos de interés, puesto que la cultura

escolar no puede ser explicada sólo desde la conducta de los sujetos sino también mediante el significado de esta conducta. A continuación se presentan las diferencias entre estos dos conceptos, los cuales en algunos trabajos son considerados inadecuadamente como sinónimos.

## ¿Clima escolar o cultura escolar?

En los años cincuenta la investigación educativa prestó atención a la influencia de los rasgos de la conducta personal de miembros de una organización en el clima organizacional, Schenider (1968) y Argyris (1958-2009) se esforzaron en analizar y conceptualizar este complejo asunto.

El estudio del clima escolar trajo consigo la necesidad de identificar las características personales y los valores de los maestros y alumnos. Sin embargo, la cultura escolar y el clima escolar son diferentes, el concepto de cultura escolar tiene una tradición bastante corta en los estudios sobre educación. El clima escolar originó la investigación educativa de la cultura escolar como una necesidad creciente. “La cultura escolar se desprende del clima escolar” (Glisson, 2000, p. 42).

En los años setenta el clima escolar era el tema que abordaba la mayoría de los investigadores “ya que el clima escolar permitía obtener una visión de los procesos escolares” (Brookover y otros, 1978, p. 56). Pero este concepto experimentó la competencia del concepto de cultura escolar al final de los años ochenta. Ambos conceptos se usaron para describir el carácter de la escuela, pero estos ¿abarcaban la misma cosa? Es necesario señalar lo que cada concepto representa y cómo debe usarse cada uno en la investigación educativa.

El primero en aplicar el concepto de clima a las escuelas fue (Popa, 1958, p. 17) definiendo al clima escolar como lo que caracteriza a los miembros de una organización. Por su parte (Halping y Croff, 1962, p. 23) trabajó con el concepto de clima escolar aplicando una encuesta que describiera el clima de una escuela primaria. Ellos pidieron prestado el concepto del clima orgánico de (Argyris, 1958, p. 33) quien describió al clima escolar como la personalidad de la escuela.

Fue entonces que se denominó a la cultura escolar *el componente social de la escuela*, la cual permite conocer la interacción social entre todos los actores (Argyris 1958, p. 35). El problema con esta investigación de cultura escolar es que los alumnos eran totalmente ignorados. Por consiguiente (Finlayson, 1973, p. 12) intentó extenderse agregando a un alumno a la encuesta y así conocer las interacciones de los alumnos con sus compañeros y maestros.

Al final de los años setenta, los trabajos previos sobre cultura escolar tuvieron gran impacto en la investigación de la efectividad de las escuelas, que se inició con Rutter y colegas (1979), y cuya conclusión principal fue que para explicar las interacciones sociales de la escuela en el logro escolar el factor primario es el aspecto normativo. Hoy día, la cultura es considerada un atributo que permite el acercamiento a la calidad del servicio educativo ya que es experimentada y vivida por los participantes, afecta su conducta y se basa en su colectividad. Enseguida se exponen las relaciones entre el clima escolar y la cultura escolar.



Mientras que el concepto de cultura escolar se desprende de una tradición antropológica, el clima escolar se presenta como un concepto multidimensional. Según (Tagiuri, 1968, p. 47) el clima escolar se constituye en cuatro dimensiones

1. La ecología o los ambientes físicos, que abarcan los edificios y la infraestructura.
2. El entorno o las características de individuos y grupos que participan en la organización, por ejemplo, el contexto socio-económico.
3. El sistema social o las relaciones entre los individuos y grupos en la organización.
4. La cultura escolar o el todo de las creencias, valores, significados y las estructuras cognoscitivas.

El clima escolar depende de las características de las cuatro dimensiones ya mencionadas, por lo que es considerado una estructura más amplia que la cultura escolar. “Las dimensiones existentes del clima que consiguen más atención son las del sistema social y la cultura escolar” (Anderson, 1982, p. 112). A partir de lo expuesto queda claro que la cultura escolar es una parte de el clima escolar y que no se ha encontrado hasta el momento un concepto o bien una metodología para caracterizarla, esa es la tarea pendiente de la investigación educativa que se aborda en el presente trabajo.

No hay ninguna duda de que, si uno desea tener una visión acerca de qué asumen, creen, significan y piensan los miembros de una organización, la cultura escolar es una buena opción para ello. Por su parte, el clima escolar es la calidad medioambiental total de la organización y como tal, más vasto que la cultura escolar; es decir, el clima escolar, siendo una estructura multidimensional, abarca a la cultura escolar.

La cultura escolar es un concepto que expresa las múltiples formas en que la sociedad modifica sus pautas o patrones de conducta, es decir, aquellas actividades relativamente uniformes que le sirven de modelo. Al parecer, las pautas de conducta de todas las sociedades están en constante cambio y transformación. (Deal y Kennedy, 1983, p. 65) señaló que la cultura escolar tiene cuatro funciones:

1. Proporcionar a los miembros de la organización las interpretaciones de lo compartido, para que sepan cómo se espera que piensen y actúen.
2. Equipar a los miembros de la organización con modelos compartidos de normas y valores, para que sepan cómo sentirse.
3. Dibujar un límite, para que los miembros puedan identificarse con los no miembros.
4. Brindar un sistema de control que dice qué hacer y qué no hacer.

Las funciones de la cultura escolar, señalan de manera académica cómo se puede explicar o comprender lo que ocurre en la cotidianidad escolar, pero vivir la cultura escolar no implica que de forma impositiva se diga cómo hacer las cosas, la cultura es sutilmente asumida.

Un requisito previo para el origen de una cultura es un grupo de personas con un problema o necesidad en común, con alguna interacción entre los miembros del grupo y estos asumirse como miembros del mismo al compartir una identidad. Por lo tanto, para explicar la cultura, “los acercamientos interpretativos son una buena opción ya que resaltan la vida cotidiana y los procesos con su sentido y significado” (Firestone, 1999, p. 19).

Con respecto a las escuelas, es indiscutible que la mayoría de sus problemas se suscitan a partir de las categorías de un sistema social como son la edad, el sexo, la raza y el desarrollo de un currículo a través de un programa de trabajo, lo que necesita una solución a partir de su organización. Considerando que es difícil alterar estos rasgos, la organización escolar tendría que comprender la cultura de su centro a través de un modelo que le permita identificar los significados de aspectos como los antes mencionados que conforman el marco de referencia de los diferentes actores escolares. De esta forma la cultura puede conectar a la organización escolar con los significados sociales de los sujetos que en ella conviven e identificarlos como rasgos distintivos de su escuela. Pero ¿es posible crear un modelo de cultura escolar?

### **Consideraciones para crear un modelo comprensivo**

Sarason (1971, p. 56) mostró la importancia de la cultura escolar como un medio para sostener las innovaciones educativas, mientras (Hargreaves, 1995, p. 17) se preguntó si es posible desarrollar modelos comprensivos de cultura escolar que permitan su inclusión en los estudios de efectividad escolar. Esto es posible tratando los aspectos de orientación del estudio de la cultura de un grupo en la escuela como lo son los maestros, los alumnos, las categorías de un sistema social y sus representaciones, entre otros. A continuación se analizan algunas consideraciones que han presentado investigadores educativos como Hargreaves (1995), Stoll y Fink (1996), Deal y Kennedy, (1983), Engelsa y colaboradores (2004) y Schoena y Teddlieb (2008) en la elaboración de sus modelos comprensivos de la cultura escolar.

El primer modelo creado para comprender la cultura escolar fue de Hargreaves 1995, p. 32) y se basó en la dimensión del dominio instrumental, que

representa el control social y la orientación hacia las tareas, y en la dimensión del dominio expresivo que refleja la cohesión social a través del mantenimiento de las relaciones positivas; sitúa cuatro tipos de cultura escolar en los diferentes extremos de estas dos dimensiones:

1. La cultura escolar tradicional, en donde existe poca cohesión social, alto control social, con una sensación formal de custodia.
2. La cultura escolar bienhechora, en donde hay un bajo control social y una alta cohesión social, con una sensación relajada, de cuidado y unidad.
3. La cultura escolar invernadero, en donde hay un alto control social y una alta cohesión, con una sensación claustrofóbica, controlada y presionada.
4. La cultura escolar anómica, en donde hay una baja cohesión social y un bajo control social, con una sensación de inseguridad, de soledad y riesgo.

Otro modelo de cultura en las escuelas es el de (Stoll y Fink, 1996, p. 128) basado en las dimensiones efectividad-inefectividad y mejorando-declinando, que comprende los siguientes tipos;

1. Las *moving school* (escuelas humanistas), que no son efectivas en términos de valor agregado, ni en todos los objetivos de aprendizaje de los alumnos, pero trabajan en conjunto para responder al contexto cambiante y seguir en desarrollo; saben hacia dónde se dirigen y tienen los sistemas para llegar ahí.
2. Las *Cruising school* que normalmente son percibidas como efectivas para los maestros, la comunidad educativa y los inspectores externos, porque parecen tener muchas cualidades de una escuela efectiva. Para (Stoll y Fink, 1996), estas escuelas

se basan en el rendimiento de los alumnos, en los promedios, sin preparar al alumno para un mundo cambiante.

3. Las *strolling schools*, (escuelas en retroceso) que no son consideradas efectivas ni inefectivas. Tienen sus definiciones pero en ocasiones sus metas son conflictivas e inhiben los esfuerzos de mejora. Sus indicadores no son considerados desastrosos, pero tampoco se ve mucho futuro para los estudiantes.
4. Las *struggling school*, (escuelas en lucha) son inefectivas y tienen conciencia sobre ello. Gastan mucha energía para mejorar sin tener claridad hacia dónde encaminar la mejoría. Aunque existe una fuerte convicción de mejorar, tienen que luchar frecuentemente contra la desmotivación.
5. Las *sinking school* son consideradas como escuelas no solo inefectivas, sino con apatía o ignorancia entre los maestros para buscar la mejoría. La soledad y la autosuficiencia son las normas dominantes en estas escuelas.

En un sentido implícito los manifiestos de la cultura escolar son “los rituales, costumbres, las historias, las maneras de tratar y artefactos como el idioma” (Stoll y Fink, 1996, p. 71) en otros términos, un sistema de significados que influencia cómo las personas piensan y cómo ellos actúan en la escuela.

En estos dos modelos de análisis de la cultura escolar, Stoll y Fink (1996) y Hargreaves (2001), son los más citados sobre cultura escolar, según la literatura revisada. Aportan cuatro dimensiones que pueden ser importantes para la comprensión de la cultura escolar: efectividad-inefectividad, dinamismo-estancamiento, control social y cohesión social. Coinciden en analizar los resultados tanto de los procesos como el grado de conexión de la cultura

escolar con el mundo exterior. Sin embargo, sus categorías son funcionalistas, puesto que establecen un orden dentro de la escuela, clasificándola de acuerdo a sus características, siendo la escuela solo un medio para satisfacer una necesidad de información. Por lo tanto son modelos que no permiten caracterizar la cultura escolar desde el enfoque del construccionismo social.

La cultura escolar es un concepto dinámico porque cambia constantemente. Además, algunos de los elementos que la constituyen determinan los rasgos comunes entre la cultura escolar de una institución y otra. Sin embargo, aunque existen rasgos comunes en la manera en que se vive en una escuela, surgieron tipos de culturas escolares como es el caso de la cultura escolar positiva de (Engelsa y colaboradores, 2004, p. 43), que está compuesta de cinco dimensiones:

1. Grado de compromiso con la misión escolar por parte de los miembros de la escuela.
2. Grado de participación de los profesores en las actividades de la escuela.
3. Actitud abierta al cambio por parte de los miembros de la escuela.
4. Grado de compromiso de parte de los directivos hacia las actividades de la escuela percibido por los maestros.
5. Cooperación entre maestros, nivel de relaciones formales e informales.

De acuerdo con este tipo de cultura escolar hay evidencia de que existe “una asociación fuerte entre las dimensiones de la cultura escolar positiva con los resultados en el aprendizaje” (Fullan, 2001, p. 72), puesto que en la medida que se cumpla el compromiso, la cooperación y participación, mayores serán los resultados en el aprendizaje; además, el ideal es mantener relaciones

profesionales positivas entre el personal, y favorecer su compromiso con su desarrollo profesional y de la escuela.

Este modelo resulta corto para caracterizar la cultura escolar, puesto que existe una gran diversidad de contextos institucionales que no podrían aplicarlo, debido a que sus características no coinciden con los una cultura escolar positiva. Además, deja de lado la participación de los estudiantes, vislumbra solo la parte docente, lo que puede reflejar solo una caracterización de la cultura escolar parcializada o bien incompleta. Por lo tanto, la realidad es diferente a lo que este modelo presenta.

Otra investigación que se realizó para crear un modelo que caracterizara a la cultura escolar de un centro educativo fue de (Schoena y Teddlieb, 2008, p. 97) quienes se basaron en cuatro dimensiones;

1. La orientación profesional que involucra las vidas profesionales de los maestros. Se refiere específicamente a indicadores de profesionalización docente, creencias, representaciones y metas de los maestros.
2. La estructura de la organización que incluye al tipo de dirección, grado de acuerdos generales, metas, formas de comunicación y responsabilidades.
3. Calidad del ambiente de aprendizaje, hasta qué punto los estudiantes consideran que enfrentan experiencias desafiantes cognoscitivamente hablando. El intento aquí no es determinar cómo enseñan los maestros, ni si los estudiantes están comprometidos en la tarea, sino conseguir una percepción de rigor intelectual.

4. Enfoque del estudiante-centrado; hasta qué punto se usan los datos del estudiante para tomar las decisiones sobre la instrucción.

Esta propuesta para caracterizar la cultura escolar resulta ambiciosa, puesto que desde el primer punto se implican tareas complicadas como lo es conocer las creencias y representaciones que los docentes tienen sobre los indicadores de profesionalización, tarea que implica una metodología de la investigación formal. En el segundo punto se analiza la organización y normativa, elementos que desde la investigación de (Rutter y otros, 1979, p. 89) son necesarios para explicar las interacciones sociales de la escuela, lo cual ayuda a crear una descripción densa acerca de las formas de vida de una institución y bien podría ayudar a caracterizar la cultura escolar. Sin embargo, el tercer elemento se carga hacia el clima escolar y el último hacia un aspecto de eficiencia en las escuelas que poco ayuda a comprender lo simbólico. Por lo tanto este modelo tampoco permite caracterizar la cultura escolar de un centro educativo.

Después de este análisis se identifican tres ejes de la cultura escolar que pueden constituir un punto de partida para caracterizarla. El primer eje es la organización y las normas, porque a partir de ellas se pueden identificar patrones de conducta, los cuales “sirven como modelos que orientan la acción ante situaciones específicas” (Meyer y Rowan, 1977, p. 24). El segundo eje son los valores del grupo para ser capaz de funcionar como tal, y el tercer eje son las costumbres y ceremonias, puesto que éstas representan las formas de conducirse dentro de un grupo social (Owens, 1989, p. 45); con estas formas el grupo determina lo que es correcto y lo que está equivocado, a partir de ello se castiga rechazando o ignorando al sujeto que no se adapte y en algunos casos, excluyéndolo.



A partir de los modelos expuestos, arribaremos a un análisis que permita determinar cuáles serían los elementos a considerar para estructurar un modelo comprensivo de la cultura escolar. El ejercicio inicia con la comparación de las dimensiones o elementos considerados por algunos investigadores, enmarcados en el cuadro de concentración. Enseguida se realizan algunas consideraciones al respecto.

Análisis comparativo de los diferentes cuadros de concentración de los modelos comprensivos de la cultura escolar.

## Esquema 3

Fuente:  
Elaboración propia

### Modelos empleados para caracterizar a la cultura escolar

1995		Modelo para comprender la cultura escolar basado en dimensiones Hargreaves		
Dominio instrumental		Dominio expresivo		
Es el control social y el dominio de las tareas		Es la cohesión social a través de las relaciones positivas		
1996		Modelo para comprender la cultura escolar basado en dimensiones Stoll y Fink		
Efectividad-inefectividad		Mejorando-declinando		
1983		Fuentes para comprender la cultura según Deal y Keneddy		
Ambiente y estructura	Patrones de conducta	Valores		
Edificio y recursos materiales	Producto de las reglas internas y externas	Cómo se determina lo que es correcto y lo que está equivocado		
2004		Dimensiones para una cultura escolar positiva según Engelsa y colaboradores		
Compromiso	Participación	Actitud	Compromiso de los directivos	Cooperación
Con la misión escolar por parte de todos los integrantes de la escuela	De parte de los maestros en las actividades de la escuela	Hacia el cambio por parte de todos los actores de la escuela	Hacia las actividades de la escuela, pero observado por parte de los docentes	Entre todos los actores de la escuela en relaciones formales e informales
2008		Modelo para caracterizar la cultura escolar según Schoena y Teddlieb		
Orientación profesional	Estructura orgánica	Ambiente de aprendizaje	Enfoque del estudiante centrado	
Profesionalización, creencias y representaciones de los docentes	Organización, tipo de dirección, formas de comunicación y responsabilidades	Rigor intelectual	Qué tanto se considera la información para tomar decisiones sobre la instrucción	

En este espacio se presentan algunas consideraciones respecto a los modelos presentados, como la terminología, las definiciones, las descripciones, las pistas de cómo elaboraron su modelo, tipos de datos que usaron, los indicadores, atributos, características y las conclusiones que alcanzaron. Con estos elementos nos ayudaremos para dar consistencia a un nuevo modelo comprensivo de la cultura escolar, apoyado en la experiencia de 25 años de investigación educativa.

Dentro de los indicadores encontramos que dos de los autores decidieron llamar dimensiones a los procesos que buscan medir, como es caso del dominio instrumental y del dominio expresivo de Hargreaves (1995), así como de las de efectividad-inefectividad y mejorando-declinando de Stoll y Fink (1996). Estos son indicadores que se pueden analizar desde la investigación cuantitativa y fue preciso hacerlos tangibles para su ponderación antes de realizar su aplicación.

Teóricamente, la cultura escolar es un elemento que distingue a los centros entre eficaces e ineficaces; por consiguiente, modelos como el de Engelsa (2004) y Stoll y Fink (1996) reúnen elementos para estar considerados como modelos de caracterización, ya que de acuerdo con sus dimensiones, las culturas se ubican en algún punto de su clasificación; pero ¿qué pasa con las culturas escolares que no encuentren lugar en su clasificación? Estaríamos encuadrando a un concepto amplio y dinámico en categorías reducidas que podría llevarnos a algún tipo de omisión.

Se ha construido la idea de que los procesos de cambio son exitosos si se atiende a las necesidades de los sujetos que conforman el grupo en cuestión, pero identificar las necesidades reales nos lleva a un estudio que permita

comprender las estructuras cognitivas, es decir las representaciones o creencias que tienen los sujetos acerca del hecho en donde se desee motivar el cambio. En este sentido, el modelo de Deal y Kennedy (1983) contempla como dimensión a los valores, los cuales dictan lo más importante al interior de una comunidad. Engelsa (2004), enlaza las conductas y el compromiso, por lo tanto indagar acerca de éstos implica un ejercicio de investigación cualitativa a través de un método que permita comprender los significados o sentidos que los sujetos utilizan para construir su realidad.

Un modelo que ayude a caracterizar la cultura escolar de acuerdo al concepto que se elaboró en este trabajo, tendría que incluir una variedad de dimensiones y datos que permitan la triangulación de un juego complejo de significados compartidos, implicados en las relaciones de los diferentes actores de una escuela.

Es importante reconocer a la organización dentro del análisis de la cultura escolar, enfocar la organización de la escuela implica la parte normativa que rige a una institución y derivado de ello se concretizan y explican las conductas de los sujetos que integran la comunidad en cuestión. Este aspecto se cubre en el modelo que presentan Schoena y Teddlieb (2008) quienes además hacen hincapié en los requisitos que un sistema social demanda, como es el caso de los perfiles docentes, edades de los alumnos, habilidades y responsabilidades de cada uno de los actores escolares. Fue por ello que se consideró necesario incluir la normativa y los requisitos que el sistema demanda para conformar una determinada comunidad.

Por último, es de gran valía que el modelo para caracterizar la cultura de un centro escolar sea creíble o bien, posible de aplicar. Es necesario que exista un

modelo aplicable a todos los centros educativos, porque los elementos y condiciones que se viven en cada comunidad son diferentes. Por lo tanto es importante recuperar de los elementos que teóricamente se señalan en el concepto de cultura escolar, algunos de los elementos que coinciden en las definiciones revisadas. Estos son:

1. Las creencias y valores que se entretajan y comparten los miembros de una comunidad (Deal y Kennedy, 1983).
2. Las ceremonias, rituales o símbolos que conforman la lente a través del cual las personas ven y representan el mundo (Hargreaves, 1994).
3. La cultura escolar permite que se comprendan las reglas escritas y las reglas no escritas, las tradiciones y las normas que inciden en todas las personas que forman parte de una comunidad, y se reflejan en la manera de actuar, de vestir, de lo que se habla. (Deal y Peterson, 1999).

A continuación se presenta un modelo para caracterizar la cultura escolar, reconociendo que está en fase de desarrollo, pero considerando también que tiene los elementos principales que constituyen a las escuelas, proporcionando así una propuesta para acercarnos y caracterizar la cultura escolar de un centro educativo.

Este modelo comprensivo de cultura escolar se perfeccionó en el transcurso de la investigación, realizando un ejercicio de aplicación en un contexto escolar real, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí, S.L.P. Cabe señalar que el nivel de aplicación de este modelo comprensivo está referido a unidades pequeñas como aulas y escuelas, no es él apropiado para estudiar la cultura en niveles más extensos como el estatal o nacional.

Para la elaboración de este modelo se consideraron tres columnas: la de dimensiones, la de elementos comunes y la de observables. En la columna de dimensiones encontramos el contexto áulico, en relación a las formas de relacionarse entre los miembros de un grupo y su profesor, y el contexto escolar, que se refiere a las formas de relacionarse entre todos los actores de la escuela.

En la columna de los elementos comunes se refieren tres aspectos inherentes a las escuelas normales: la normativa, puesto que las escuelas normales a diferencia de otras instituciones de educación superior, se rigen por las normas de la Secretaría de Educación Pública (SEP); las ceremonias, que son las que señala el calendario escolar, y los valores, que se refiere a lo que es importante dentro de la escuela.

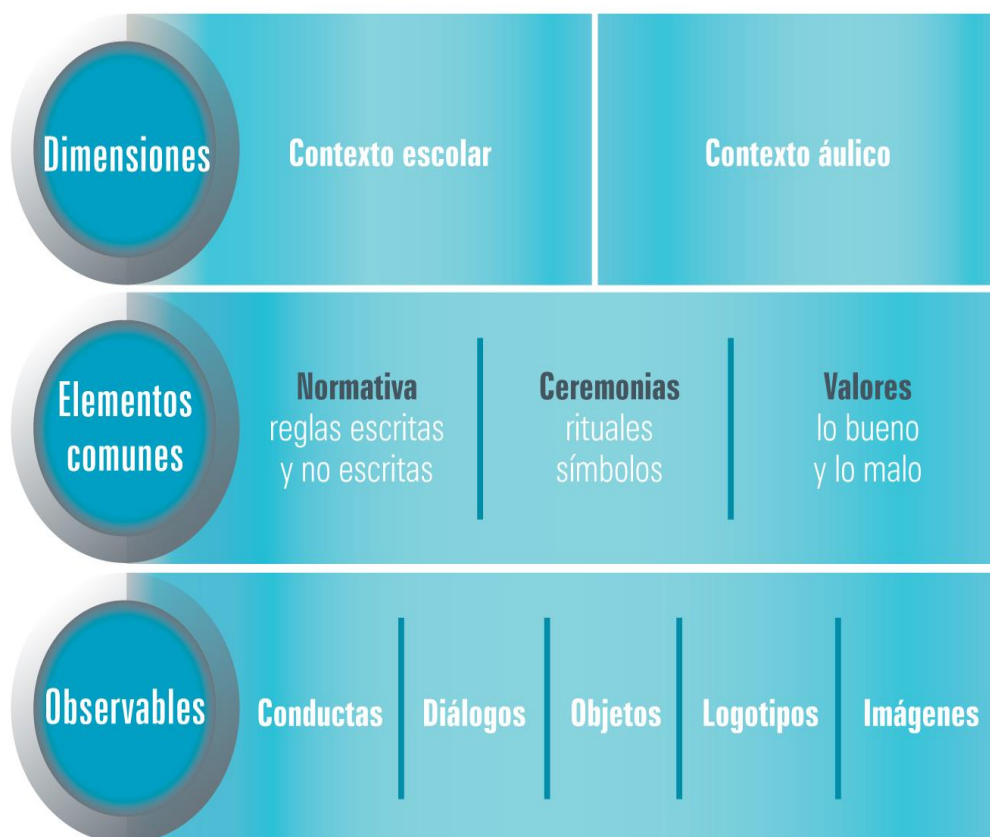
Finalmente está la columna de los observables, que son las formas concretas como conductas, diálogos, objetos, logotipos e imágenes con los que los actores construyen sus significados.

Se le denomina comprensivo, porque la cultura escolar se comprende para lograr significarla; el término comprender implica entender los significados que los sujetos de una escuela tienen de cada uno de los elementos que conforman el cuadro comprensivo, por lo tanto es un esquema que se complementó a partir de los hallazgos realizados en la investigación de campo.

## Esquema 4

Fuente:  
Elaboración propia

### Modelo comprensivo de la cultura escolar



Una vez presentado el modelo inicial, es necesario mencionar una importante consideración, debido a que toda comunidad escolar está integrada por lo menos de dos grupos, el de los docentes y el de los alumnos, cada uno de ellos con características únicas y en continua relación el uno con el otro, por lo que se entiende que en toda cultura habrá subculturas, las cuales se distinguen desde tres perspectivas: la integración, la fragmentación y la diferenciación (Meyerson y Marín, 1987, p. 28).

El acercamiento clásico es el de la perspectiva de la integración, que declara que dentro de cada organización hay simplemente una cultura, que se caracteriza por la unidad y el acuerdo general (Meyerson y Marín, 1987, p. 32). Los investigadores que siguen esta perspectiva buscan al más exitoso al interior de la organización. Este individuo, como parte integrante de la sociedad, comparte con los demás valores, normas, modelos y símbolos establecidos. Sin embargo, no todos los individuos presentan la misma adhesión a esas normas y valores. La integración al medio social implica diferentes grados de conformidad, dependiendo de la sumisión o libertad de decisión del individuo y de la rigidez o tolerancia de la sociedad. Por ello, integración social no implica necesariamente conformidad, sino que se puedan modificar algunos de los elementos que conforman una determinada cultura escolar.

Los seguidores de la perspectiva de fragmentación, por ejemplo (Weick, 1991, p. 78), consideran que los miembros individuales son una porción de la organización. Según esta perspectiva, la ambigüedad, es justo la falta de consistencia y de acuerdo de cada cultura.

Por último, la diferenciación se ubica entre la perspectiva de la integración y la perspectiva de fragmentación. Según ésta, la cultura escolar es como un mosaico, con ideas que son compartidas por algunos miembros de la organización, pero dentro de las fronteras de subcultura, señala que hay grupos diferentes dentro de una organización (maestros y alumnos) y hay oportunidades para que las subculturas diferentes se manifiesten.

Pero ¿en donde está situada la investigación educativa? La mayoría de los investigadores se unen en la perspectiva de diferenciación, porque desde los



años noventa la cultura escolar ha adquirido una perspectiva holística (Prosser, 1999, p. 45). Existen algunas investigaciones con la perspectiva de la diferenciación como las de (Cummins y Wood 1996, p. 89) y la de (Karpicke y Murphy 1996, p. 23), que están de acuerdo en que los centros educativos poseen por lo menos dos culturas, la de los alumnos y la de los maestros. Estos grupos representan dos culturas desiguales que a veces están totalmente opuestas y raramente están unidas en una sola cultura. Es por ello que la teoría de la diferenciación es la que permite un mejor acercamiento a la comprensión de la cultura escolar.

Este último punto de disputa parece resuelto, desde que la mayoría de los estudiosos educativos acepta la distinción entre la cultura de los alumnos y la cultura del personal. La reflexión a la que nos lleva este acuerdo es, que si se quiere estudiar a la cultura escolar, hay que evitar interpretar desde un solo grupo; sería imperdonable que se cometan los mismos errores en este sentido, dado que actualmente la cultura es claramente definida como el juego de representaciones compartidas.

Identificar las formas de comunicarse, comportarse y lo que valoran los diferentes actores del centro educativo, es conocer los elementos que conforman la cotidianidad de la escuela. Pero ¿qué actores de la escuela toman conciencia explícita y sensible de ellos?, ¿de qué forma los reconocen como rasgos que influyen en la convivencia diaria de la escuela? Tener conciencia de estos elementos implica un registro y sistematización ágil que permita su identificación para hacer uso de ellos como información que permite el trabajo colaborativo. Recordemos que el modelo comprensivo de la cultura escolar sirve para explicar y comprender, pero no modifica prácticas ni actitudes, eso se logra con intervenciones planeadas.

La acción pedagógica requiere de la investigación educativa para crear modelos de interpretación de la cultura escolar que favorezcan los climas de convivencia en que los diferentes actores escolares se sientan valorados, reconocidos, respetados y alentados, ya que sin el componente emocional y valorativo no puede entenderse la naturaleza compleja del pensamiento y la conducta humana. Damasio(1999), Dewey (1938/2004) Wong (2007).

Los climas de convivencia que propicien el aprendizaje sólo pueden ser generados por actores escolares conscientes de que es fundamental interpretar la cultura escolar, para actuar en consecuencia. Pero, ¿cómo se aborda este aspecto en el proceso de formación de los nuevos docentes? ¿Cómo se reflexiona sobre y para la práctica docente en sus diferentes dimensiones? ¿Cómo se realiza la comprensión de la cultura escolar sobre las situaciones concretas y complejas de la vida del aula y de la comunidad educativa? Enseguida se presenta una alternativa para comprender la cultura escolar de una institución educativa a partir de información recabada a través de entrevistas, sin embargo antes de presentar estos resultados se contextualizará a la institución en cuestión.



# 3 Capítulo

## Contextualización de la cultura escolar



# 3 Capítulo

Marco contextual  
Organización institucional  
Honosres a la bandera  
Aniversario de la BECENE  
Certamen de embajadora

## Marco contextual.

Históricamente las escuelas normales han tenido la misión de formar para la docencia tratando de *normalizar*, o dicho de otra manera, de homogeneizar tanto los conocimientos básicos de las disciplinas a enseñar, como de aquellas áreas relacionadas con la operacionalización de la educación: pedagogía, didáctica, psicología, filosofía, etc. De esta idea se desprende el concepto de *normal* que, expresado en palabras de Joaquín Baranda en el discurso inaugural de la Escuela Normal para profesores del D.F., pronunciado el 8 de abril de 1885, dice: “sirve de norma y da regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas” (Calvo, 1989, p. 78).

Podría pensarse que es sencillo describir el entorno de una institución encargada de normalizar, sin embargo contextualizar a la BECENE ha implicado un reto en la búsqueda de sus antecedentes, pues estos se encuentran en lo que los historiadores llaman fuentes primarias, es decir diarios, relatos personales, cartas periódicos que fueron utilizados para elaborar la presente descripción histórica.

Se inicia con la contextualización de la BECENE a partir de su edificio, el cual es propiedad de Gobierno del Estado y se encuentra ubicado en Nicolás Zapata N° 200, zona centro, en San Luis Potosí, S.L.P. Tiene una antigüedad de más de 50 años, por lo que dentro de su estructura conviven edificios antiguos con nuevas edificaciones. La distribución de estos es la siguiente: un edificio central de dos niveles en donde se concentran la mayor parte de las aulas, la Dirección General y la Dirección Administrativa. En la parte interior están tres módulos de reciente creación, uno de ellos es el Centro de Información y Cómputo, el segundo se denomina Unidad Múltiple y ahí se encuentran un conjunto de salas y área de cubículos para docentes; y por último la Unidad Educativa, en donde se concentran la Dirección de Docencia y

la Unidad de Posgrado. Además se cuenta con el gimnasio “Jesús R. Alderete”, el auditorio “Pedro Vallejo”, una cancha de basquetbol y un área de estacionamiento. Ahora bien, el edificio poco permite comprender la realidad de sus integrantes, por lo que es necesario profundizar sobre aspectos de la vida cotidiana de quienes lo habitan.

La cultura escolar de la BECENE es un modelo de vida que implica considerar a los sucesos concretos que en ella se desarrollan actualmente, como las ceremonias, reuniones y eventos que en ella tienen lugar. Sin embargo, esta forma de vida implica considerar los 163 años que han pasado desde su creación, tiempo que ha legado costumbres que desde la perspectiva de Tylor (1971, p. 65) no son otra cosa que supervivencias. Algunas de ellas solo pertenecen al normalismo, como la conmemoración de fechas cívicas como el 24 de febrero, 13 de septiembre, 5 de mayo o bien fechas tradicionales, el 10 de mayo, el 2 de noviembre y las posadas. Estas celebraciones constituyen un rasgo que hace que las normales sean únicas en el ámbito de la educación superior.

La historia del normalismo mexicano es un referente fundamental en los procesos de descripción, explicación y comprensión de la cultura escolar, los cuales representan una de las aristas más fuertes para su consolidación disciplinaria. Para la construcción de los antecedentes se indagó en documentos institucionales, investigaciones, obras conmemorativas y testimoniales.

La mayoría de estas obras son de tipo institucional, es decir, se centran en los actos oficiales como fechas, decretos y algunos discursos de las autoridades en curso; solo pocas son obras conmemorativas o testimoniales, las cuales

permiten adentrarse a las entrañas de las instituciones y desde ellas entrar en contacto con sus maestros y sus alumnos, modestos hombres y mujeres que a través de su testimonio dan la posibilidad de aproximarse a la vida cotidiana de las escuelas normales.

A continuación se presentan algunos de los antecedentes de la BECENE, los cuales se desprenden de dos fuentes, la primera de ellas es un fragmento de la historia oficial de la institución –reseña de 1969– que permite ubicarla como un espacio con tiempos y personajes determinados. La segunda fuente fue la página web de la institución <http://beceneslp.edu.mx> la cual contiene elementos actuales que permiten ver a la BECENE en contextos, hechos y personajes que interactúan y comparten una identidad. Se iniciará presentando el primer fragmento de la historia oficial de la institución.

El Lic. Don Julián de los Reyes gobernador provisional del estado de San Luis Potosí elaboró el proyecto de ley sobre la creación de la Escuela Normal, mismo que puso a la consideración de la 6ª Legislatura del Estado, la cual lo aprobó y le dio formalidad legal mediante el Decreto N° 41 expedido con fecha del 31 de marzo de 1848 y publicado por el Ejecutivo el 4 de abril del mismo año.

El día 4 de marzo de 1849 el C. gobernador Lic. Don Julián de los Reyes, declaró solemnemente inaugurada la Escuela Normal. La dirección de la escuela fue encomendada a uno de los maestros más distinguidos en aquel entonces, el Prof. Don Pedro Vallejo.

Su principal finalidad era perfeccionar a los concursantes para que puedan dirigir con mayor éxito las escuelas de primeras letras. El plan de

estudios contenía las materias clásicas de aquella época como lo son la gramática general, lógica, gramática castellana, ideología, aritmética teórica y práctica, álgebra y geometría.

Su desarrollo abarcaba un periodo de cuatro años, al final de los cuales los alumnos presentaban un examen general de cuya aprobación dependía la expedición del título profesional. Para ingresar a la escuela se exigía a los aspirantes tener edad no menor de 18 años y poseer conocimientos de aritmética, lectura y escritura, que eran apreciados mediante un examen de admisión al que se les sujetaba. También debían comprometerse a no abandonar los cursos y a prestar sus servicios, obteniendo el título en el lugar que el gobierno les señalara por un periodo de 5 años. En esta primera etapa, que se puede llamar Lancasteriana. Dirigieron la escuela el Prof. Don Pedro Vallejo, el Prof. Bibiano G. Casamadrid en 1851 y don Guillermo Rode en 1852.

El 25 de julio de 1857 por acuerdo del gobernador del estado, Don Eulalio Degollado, quedó suprimida la Junta Lancasteriana creándose en su lugar la Junta Inspectora de la Institución formada por tres vocales nombrados por el gobierno. Un nuevo reglamento fue expedido el 29 de marzo de 1863 y en él se establecían cuatro órdenes de maestros delimitando el plan de estudios para cada uno de ellos. Esta modificación del plan de estudios obedeció, más que a razones de orden pedagógico a la necesidad de preparar a un mayor número de profesores en un espacio menor de tiempo, a fin de satisfacer la demanda creciente de ellos en el ramo de educación.



Esta segunda etapa en la vida de la Escuela Normal se prolongó hasta el año de 1872 en el que siendo gobernador del Estado Don Pascual M. Hernández, se dio una nueva ley redujo a tres órdenes los títulos de profesorado. Asumieron la dirección del plantel los profesores: Don Narciso Armenta en 1868, Don Anastasio Guerrero en 1869 y Don Cayetano Cardona en 1872.

En el plan de estudios se nota ya una tendencia al enciclopedismo, como una consecuencia de la difusión de la doctrinas pedagógicas francesas y del principio de enseñanza integral sostenido por el filósofo Dr. Gabino Barreda, al formular el programa de escuela preparatoria de México. También en él se refleja el triunfo de liberalismo al suprimir como asignatura a la doctrina cristiana. Asumen la dirección del establecimiento Don Anastasio Leija en 1873 y Don Juan Rentería en 1891.

Por el Decreto del 14 de enero de 1884 se suprime la Junta Inspectora de Instrucción primaria que desde la desaparición de la Junta Lancasteriana, quien había administrado la enseñanza y el gobierno asume por completo la educación popular.

En el año de 1916 asume la dirección de la Normal del Estado el Prof. Maximino Ríos, en el año de 1921 es nombrado director de la escuela el profesor Luís G. Medellín Niño; pero no fue sino hasta el 30 de mayo del mismo año, cuando el gobernador Rafael Nieto promulgo la Ley de Educación Primaria y Normal del Estado de San Luís Potosí.

En el año de 1949, para celebrar el primer centenario de la fundación de la Escuela Normal del Estado, se inauguró el nuevo edificio, mismo que actualmente ocupa. El 4 de marzo de 1974 con motivo del CXXV aniversario de la fundación de la escuela Normal del Estado, la XLVII Legislatura del Congreso del Estado, en sesión solemne y por el decreto 160 se declaró Benemérita y Centenaria a la Escuela Normal del Estado. (BECENE, 1969. p. 6-8).

Esta reseña denota la importancia de lo oficialmente establecido, puesto que solo menciona de forma específica los hechos institucionales, dejando de lado el contexto en los que estos ocurrieron. También es notoria la importancia que se le da a los profesores que han fungido como directores, puesto que son los únicos que tienen presencia y participación en la historia, por lo tanto es sencillo identificar que estos se encargaban de hacer cumplir la norma al interior de la misma como función prioritaria. Actualmente existe una Sala de Directores en donde se dispuso una galería de fotografías de los exdirectores de la escuela Normal (Ver Anexo 1).

Este documento señala el día 4 de marzo como fecha de aniversario de la BECENE, cuya celebración representa hasta nuestros días la oportunidad de encuentro social, deportivo y académico más importante de la vida normalista. Por otro lado, los periodos que se abarcan en la versión oficial de los antecedentes de la BECENE se caracterizan por una normatividad sumamente diversificada, que comprende las reformas de la Secretaría de Educación Pública –por ejemplo la de 1921, con Vasconcelos; la de 1944, con Torres Bodet; las de 1975, 1984 y 1997– hasta la más reciente con la aparición de los planes de estudio 2012 para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, y finalmente, la comprendida en el Programa de Fortalecimiento y Transformación Académicos para las Escuelas Normales (PFTAEN), que en

1996 se inició con cuatro líneas principales de acción (Plan de estudios, 1997, p. 26-27).

1. Transformación Curricular
2. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales
3. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo docente
4. Mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuela normales.

En 2002, estas líneas se modificaron y aumentaron, extendiéndose a seis y quedando de la siguiente manera:

1. La reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica
2. Formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales
3. Mejoramiento de la gestión institucional
4. Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales
5. Evaluación de las escuelas normales
6. Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales.

Concretamente, en el ámbito curricular, fue a través de los planes de estudio vigentes 1997 y 1999 de las Licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar y Secundaria, cuando se dimensionó la seriedad y la urgencia de las transformaciones programadas.

Actualmente las escuelas normales del país brindan una atención controlada al alumnado en relación a los planes de estudio que se utilizan en ellas, así como en la capacitación del personal y en la atención específica, a través de programas de alto impacto en las instituciones, en los que se atienden la infraestructura física y los apoyos académicos en general, además del seguimiento puntual de los procesos escolares que se desarrollan en las mismas.

Las escuelas normales y lo que actualmente se denomina *normalismo*, tienen su origen en México a partir de la independencia; es desde entonces que se inician una serie de acciones que paulatinamente fueron desarrollando más y más fuerza, sobre todo en los últimos 25 años, en los cuales las instituciones formadoras de docentes, entre ellas y principalmente las normales, han experimentado transformaciones que son realmente importantes e históricas, por la magnitud de los impactos que han tenido, como el hecho de ser consideradas escuelas de nivel superior. Desde el punto de vista histórico, estas transformaciones son en la actualidad tan importantes como la creación de las primeras escuelas normales, ocurrida a principios del siglo XIX.

Enseguida se presenta la segunda versión de los antecedentes de la BECENE, en la cual se pueden dilucidar algunas tradiciones y valores que subyacen a la articulación de los símbolos y a la manera en que estos dotan de sentido la actuación de sus profesores dentro de la comunidad normalista.

Evocar el origen de la Escuela Normal de San Luis Potosí, es situarse en una de las etapas más agitadas de la vida independiente del país, aquellas en las que el Estado llega hasta el sacrificio para poner al servicio de la patria sus recursos y sus hombres, recibiendo por ello el título de “San Luis de la Patria”.

Siendo gobernador en aquella época el Lic. Don Ramón Adame ordenó que en la misma escuela que dirigía el Prof. Pedro Vallejo se estableciera una clase Normal para jóvenes que habiendo terminado estudios necesarios en su instrucción primaria quisieran dedicarse a la noble tarea de enseñar. Posteriormente influye en el quehacer histórico el sistema lancasteriano que desde 1822 en la ciudad de México y 1842 en la ciudad de San Luis Potosí tenían bajo su responsabilidad la enseñanza popular.

La Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí es la segunda escuela fundada en el país, siendo gobernador provisional del estado el Lic. Don Julián de los Reyes, quien concibe la idea de transformar estos cursos dándoles una mejor organización y elabora un proyecto de ley poniéndolo a consideración de la VI Legislatura del Estado dándole aprobación y formalidad legal mediante el Decreto No. 41, expedido el 31 de marzo de 1848 y publicado por el ejecutivo el 4 de abril del mismo año. El Decreto 41 en su artículo primero especifica que serán admitidos alumnos de ambos sexos quedando establecido el local en la misma Escuela Principal Lancasteriana, naciendo así la institución que al correr de los años pregonaría su prestigio y haría sentir su influencia en el campo de la pedagogía.

Creada la Escuela Normal en 1849, su primer director fue Don Pedro Vallejo donde se le guarda un recuerdo que se transforma en un verdadero culto del que participan los viejos maestros y los alumnos a quienes se enseña a honrar a los próceres del plantel.

Se conmemora como fecha histórica el 4 de marzo en la cual se llevan a cabo eventos culturales, académicos, deportivos y de festividad para celebrar el onomástico de nuestra Alma Mater la cual cada año vive uno de sus eventos tradicionales más importantes en los educandos,

egresados y el Sistema Educativo Estatal Regular.

<http://www.beceneslp.com.mx>

Los antecedentes de toda institución presentan una mirada, la del autor o autores que la escribieron, la cual refleja solo una realidad, su perspectiva de acuerdo a su situación y posición política, por lo que es poco probable encontrar datos finos que reflejen las formas de vida en que se desarrollaron los hechos referidos en las reseñas históricas ya expuestas. Para atender este punto, importante para realizar una descripción densa de acuerdo con Geertz (1984) se presentan los siguientes apartados: Organización Institucional, Honores a la Bandera y Aniversario de la BECENE y Certamen de Embajadora Normalista.

## Organización institucional

La BECENE, como institución educativa de nivel superior, actualmente ofrece formación inicial de los docentes en educación básica con nivel de licenciaturas en cinco especialidades: primaria, preescolar, educación física, educación especial y matemáticas, y especialidades en español, matemáticas e inglés, para el nivel de secundaria. Además en posgrado oferta maestría en educación preescolar, en educación primaria y se inicia en la oferta del doctorado en procesos de enseñanza aprendizaje.

Tiene una matrícula, de acuerdo a los datos proporcionados por el área administrativa de la escuela, de aproximadamente mil trescientos alumnos, una planta docente de ciento sesenta catedráticos, treinta administrativos y veinte personas de apoyo, dando un total de mil cuatrocientos noventa y tres personas que laboran en torno a la siguiente visión:

Ser una institución de excelencia académica en la formación inicial y continua de los profesores de educación básica con una cultura de mejora permanente a través de la certificación de sus procesos y transparencia en la aplicación de los recursos, contribuyendo a la transformación educativa.

<http://www.beceneslp.com.mx>

El desarrollo de los programas educativos se garantiza mediante la aplicación de la siguiente normativa: manual de funciones del personal, normatividad institucional, sistema de gestión de la calidad y dirección de recursos humanos. El cumplimiento de esta normativa está a cargo de los directivos y colegiados de la institución, así como de los profesores coordinadores, asesores y comité de calidad.

El marco normativo se refleja en la carga horaria que se entrega a cada maestro al inicio del semestre; en ésta se asignan las materias y comisiones del personal docente. Los procedimientos operativos de la Dirección de Docencia y División de Estudios de Posgrado son el parámetro que permite regular las tareas y funciones del personal académico para asegurar el desarrollo de los programas de estudio.

La organización es similar en todas las Licenciaturas; tiene carácter piramidal, en orden descendente: director general, director de docencia, coordinador de la licenciatura, asesores por grupo y docentes. Con relación a los estudiantes, existe un documento denominado *normas de control escolar*, que sirve para regular la gestión del programa educativo; tales normas se entregan a los alumnos y docentes al inicio del ciclo escolar.

Las coordinaciones de las licenciaturas y posgrado participan en el órgano de gestión de la institución que es el Consejo Académico, conformado por los docentes que realizan funciones de dirección, coordinación y departamental, y docentes de tiempo completo; este órgano se encarga de poner en común las

diversas situaciones que enfrenta la escuela, y sus integrantes son quienes toman las decisiones y acuerdos con los que se dará continuidad al trabajo.

Cada semestre está organizado de manera colegiada con los cuerpos académicos asignados, mismos que cuentan con un presidente y un secretario; se dispone de un espacio físico y un horario destinado para tal fin (miércoles de 8:00 a 9.30 hrs). Existe una calendarización semestral y los resultados se evalúan a través del informe final.

En este modelo educativo se impulsan, entre otras cosas, la incorporación de las innovaciones tecnológicas y de comunicación a los procesos del aprendizaje y de la enseñanza. Algunos ejemplos son: la incorporación de la tecnología en la educación a distancia (plataforma educativa); la formación profesional permanente (programas de capacitación y estímulos para cursar posgrados); la difusión del saber y hacer (proyectos de investigación e intercambio académico); el desarrollo de la cooperación intelectual (colegiados y programa de evaluación docente) y la creación de comunidades académicas (diseño de diplomados, cuerpos académicos).

Todo esto ha implicado una reestructuración organizacional, la cual se atiende a través del Sistema de Gestión de Calidad (S.G.C.) y de una “cultura de evaluación permanente” por medio de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (C.I.E.E.S) en la gestión y administración institucional (auditorías internas y externas) que generan nuevos ambientes de trabajo, en los que se promueve un enfoque basado en procesos, una nueva forma de compartir infraestructuras como la tecnológica, una nueva cultura docente y nuevas formas de compartir e intercambiar conocimiento.

Las funciones sustantivas en la aplicación del plan de estudios, contenidas en los rasgos del perfil de egreso, se identifican en el desarrollo de competencias



y capacidades de reflexión y aplicación de conocimientos teóricos y en las prácticas de la enseñanza, de acuerdo con las finalidades del plan. Este modelo pedagógico permite la vinculación sinérgica de las funciones sustantivas, orientadas al análisis de la teoría como punto de partida para resolver las necesidades que se desprenden de la práctica docente y de las características de los niños y adolescentes, así como de los propósitos y contenidos de cada una de las licenciaturas en el nivel de educación básica y maestrías. Esto se relaciona estrechamente con las experiencias directas que los estudiantes en formación obtienen durante las jornadas de acercamiento a la práctica docente, que tienen lugar desde el inicio de sus estudios hasta la conclusión de los mismos.

El perfil de ingreso en los alumnos es acorde al tipo de licenciatura, pero incluye rasgos como compromiso social, capacidad de respuesta al entorno, liderazgo, habilidades intelectuales, vocación a la tarea de enseñar, respeto por la diversidad, disposición para el aprendizaje permanente y capacidad para trabajar en forma colaborativa. Los rasgos deseables del perfil de egreso, según los planes y programas de estudio contemplan cinco campos: Habilidades intelectuales específicas, Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. Este perfil es adecuado y congruente con los planes de cada licenciatura y la misión y visión institucional.

En el proceso de selección de aspirantes se utiliza un instrumento externo: el EXANI II, administrado por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Una vez aceptados en la institución se lleva a cabo un curso de inducción con duración de cinco días, previo al inicio del ciclo escolar. Se registra el historial académico de cada alumno que ingresa a la BECENE, conservando su expediente en los departamentos de control escolar y tutoría.

La duración de los estudios es de cuatro años, regularmente los estudiantes de las licenciaturas terminan el programa en el tiempo estipulado. Dadas las características del plan de estudios hay un bajo índice de rezagados, por lo que la eficiencia terminal es alta.

El departamento de Control Escolar posee un procedimiento operativo reglamentado por el sistema de gestión de calidad para la regularización de los alumnos que no acreditan en primera instancia, en el que se establece el número de oportunidades para acreditar. A nivel nacional las escuelas normales tienen los mismos planes y programas de estudio, lo que hace posible la movilización de estudiantes de una institución a otra, todo ello en apego a los lineamientos y normatividad de control escolar y a la disponibilidad de lugares y políticas de cada normal.

La BECENE, a través de la Dirección de Investigación y el Departamento de Evaluación al Desempeño Docente, cuenta con un procedimiento para evaluar las competencias docentes, el cual fue construido de manera interna; de forma semestral se evalúa a los docentes desde los ámbitos de calidad en el desempeño de la docencia, dedicación a la docencia y permanencia en ésta.

El procedimiento de evaluación se realiza al término del semestre; los docentes reciben los resultados de la evaluación de manera personal, se registra su acuse de recibo y se enteran de su ubicación de acuerdo a su categoría. Los estudiantes participan en esta evaluación llenando una encuesta de opinión que permite conocer sus percepciones sobre el desempeño de los docentes.

Con base en los puntajes más altos se determina a los docentes acreedores a los estímulos al Desempeño Docente, que consiste en un monto económico aportado por el Gobierno Estatal, Sistema Educativo Estatal Regular y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación Sección 52; de

acuerdo al puntaje alcanzado se concede de manera porcentual el estímulo económico. La divulgación se hace a través de una convocatoria impresa que se coloca en lugares visibles de la institución.

Otro reconocimiento anual a los docentes es el Premio Estatal y Municipal de Educación Superior, en el que pueden participar quienes reúnan los requisitos de la convocatoria publicada por la institución. En este se establecen una serie de puntajes para entregar el reconocimiento, diploma y estímulo económico en una ceremonia protocolaria ante las autoridades educativas del estado. Por último, en el mes de mayo se establecen los lineamientos para reconocer la labor de los docentes que cumplen 15, 20, 25 y 30 años de servicio con un reconocimiento y premio en efectivo en la ceremonia oficial del día del maestro.

Los profesores que trabajan en la BECENE en su mayoría cuentan con la formación requerida para desempeñarse en las licenciaturas, es decir cuentan con el grado de maestría para poder impartir en licenciatura y poseen los conocimientos que les permiten desarrollar su trabajo académico dentro de los lineamientos establecidos por la institución.

Algunas de las ceremonias más significativas de la comunidad normalista son el aniversario de la escuela y los honores a la bandera. No son las únicas ceremonias que se efectúan durante el ciclo escolar, pero son las que se han realizado desde la fundación de la BECENE.

## **Honores a la bandera**

La BECENE, como institución perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular (S.E.E.R.), por normatividad y desde su fundación, realiza diferentes ceremonias cívicas, entre las que se encuentran los honores a la bandera,

ceremonia protocolaria que se organiza de acuerdo a los lineamientos oficiales. Sin embargo, durante estos más de 165 años de historia han tenido algunas variantes, que se refieren a continuación.

Hace dos décadas los honores a la bandera se realizaban cada lunes en la cancha al aire libre y el himno nacional se acompañaba de una grabación. No se cantaba el himno normalista y era una sola escolta para todo el ciclo escolar. Esta escolta estaba conformada por “los mejores promedios” de la licenciatura; por lo tanto, para algunos era importante pertenecer a ella.

Actualmente la escolta la integran alumnos de la licenciatura a la que le corresponde organizar, y también se integra una escolta oficial con alumnas que deseen realizar su servicio social en esta actividad, quienes cubren diversos actos cívicos. Situación que permite observar un cambio en el significado que tiene para los estudiantes pertenecer a la escolta.

Los honores a la bandera se realizan en el gimnasio “Jesús R. Alderete”, el cual tiene pintado un bulldog, mascota oficial de la BECENE, en cada una de las paredes laterales (Ver Anexo 2). Por turnos le corresponde a cada una de las licenciaturas organizar este evento, que se compone generalmente de dos partes: primero se rinden honores a la bandera, de la manera en que lo señala la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.); es decir, saludar a la bandera, cantar el himno nacional, recitar el juramento a la bandera y despedirla. En la segunda parte se presenta el programa que organizó la licenciatura en turno, el cual generalmente consta de efemérides sobresalientes del mes, una poesía coral, dramatizaciones, tablas gimnásticas o bien estampas de bailables folklóricos.

Los alumnos preparan estos números con antelación, y los docentes ceden sus tiempos de clase para que los jóvenes implicados en el programa puedan ensayar. Las personas que asisten a los honores tienen sus lugares “asignados”; por ejemplo, las autoridades se colocan en el presídium y detrás de ellos la planta docente; los docentes que son asesores de grupo tienen la compromiso de tomar asistencia a su grupo antes de los honores y acompañarlos durante los mismos; el maestro de ceremonias siempre se coloca a la izquierda de las autoridades y la escolta (generalmente conformada por alumnas) se ubica en el pasillo para recibir la bandera y entra al gimnasio por la puerta de la izquierda con respecto al presídium, para así iniciar su recorrido. Las alumnas que integran la escolta portan el uniforme oficial.

Los honores a la bandera se acompañan de la banda de guerra y un teclado con el que se entonan el Himno Nacional Mexicano y el Himno Normalista respectivamente; de acuerdo a las entrevistas conducidas durante este trabajo, algunos profesores consideran que ésta es una parte emotiva del evento, pero para los alumnos representa la oportunidad de cambiar las estrofas del himno normalista por otras producto de su ingenio (generalmente burlándose del protocolo).

En algunas ocasiones se entregan reconocimientos a alumnos o profesores, como por ejemplo el premio al mejor docente, o bien a quienes destacan en algún deporte o actividad cultural. Al finalizar el programa se le cede la palabra al Director General de la escuela y éste da los avisos de la semana señalando las actividades más importantes de la misma.

## Aniversario de la BECENE

El aniversario de la BECENE es un evento de gran relevancia para la institución y generalmente hay una semana de festejos previos al día 4 de marzo, durante la cual se organizan eventos culturales, deportivos, académicos y sociales a los que asisten alumnos y maestros. La celebración se inicia con las tradicionales mañanitas a cargo de la Banda del Estado, la cual ameniza la festividad por un espacio de una hora; durante su presentación los asistentes se reúnen en el patio de la escuela, conviven y bailan. Entre las personalidades invitadas se encuentran las autoridades del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación Sección 52 (S.N.T.E.) y del Sistema Educativo Estatal Regular (S.E.E.R.), así como la generación que cumple veinticinco años de haber egresado de la institución, estos ex alumnos celebran su veinticinco aniversario acompañados de un mariachi que participa al término de la intervención de la Banda del Estado.

Después de estas dos intervenciones los alumnos de la generación invitada realizan su “pase de lista”, el cual consiste en ingresar al salón en donde ellos cursaron su último año de formación inicial y sentarse en el lugar que ocuparon cuando eran estudiantes. Enseguida entra un profesor, de preferencia alguno que les haya impartido clases, e inicia el pase de lista al cual responden *presente*; si alguno de los que integraron el grupo falleció, en el momento en que se termina de leer su nombre todos se ponen de pie, se colocan la mano en el pecho y dicen *ausente*. Este es uno de los momentos más emotivos para la generación.

A las doce del día se hace la ceremonia solemne, a la que se invita a la planta docente, la generación homenajeadada y los alumnos del último semestre. Al llegar este momento el coro de la BECENE tiene su participación; también se

hace uso de las artes de declamación y se concluye con la interpretación del himno normalista por parte de todos los presentes. Por último se realiza el convivio con toda la comunidad normalista, que es un baile en el patio de la institución amenizado con música en vivo.

Entre las reuniones que realizan sólo los docentes de la institución se encuentran “la posada”, que frecuentemente es un desayuno, y “el día del maestro”, que siempre es una comida.

## **Certamen de embajadora**

Hace aproximadamente quince años el concurso para embajadoras era una actividad en la que, a pesar de que los estudiantes la organizaban, las autoridades de la escuela estaban presentes para coronar a la nueva embajadora; su presencia era una especie de legitimación ante la comunidad estudiantil normalista.

El concurso consistía en tres etapas. La primera de ellas era la presentación casual, en la que cada una de las estudiantes ofrecía una especie de currículum al público en el que daba a conocer su preparación profesional e intereses; la segunda etapa era una presentación en traje regional, en donde cada candidata desarrollaba una breve reseña del significado de su atuendo; la tercera etapa era en vestido de noche y se dividía en dos partes: en la primera sólo modelaban y pasaban a la final cinco candidatas.

En la penúltima etapa se colocaba a las cinco finalistas frente al público y se les hacía una pregunta de cultura general; para ello el conductor del programa

primero rifaba el orden en que serían cuestionadas y posteriormente se les daba a escoger uno de los seis sobres que contenían las preguntas; este era un momento difícil para las participantes, porque los asistentes tenían porras para cada una de ellas y la euforia del público era algo que podía hacer que los nervios les jugaran una mala pasada y no respondieran coherentemente a los cuestionamientos. Después de esta etapa el jurado deliberaba y se otorgaban las cuatro categorías: señorita simpatía, señorita fotogénica, embajadora y suplente.

Este concurso duraba alrededor de tres horas y su organización correspondía a la Asociación de Estudiantes Normalista Potosinos (A.E.N.P.) quienes estaban al pendiente de que todo resultara bien; elegían un jurado que generalmente constaba de tres personas de reconocido prestigio en el área y las autoridades de la escuela, quienes efectuaban la coronación. Las cuatro alumnas ganadoras se encargaban de conformar el comité organizador de algunas de las actividades del cuatro de marzo, eran las anfitrionas y una de sus funciones era recibir a los invitados de las actividades de aniversario y abrir el baile con las autoridades en turno.

Actualmente el concurso de embajadoras es organizado por la misma Asociación (A.E.N.P.) que se encarga de lanzar la convocatoria para que cada grupo elija a su aspirante a embajadora, cuyas características vayan de acuerdo a lo que establece la convocatoria: facilidad de palabra, amplia cultura y excelente presentación.

La A.E.N.P. organiza un baile para hacer la presentación de las participantes y una semana antes del concurso se les da a todas la oportunidad de hacer proselitismo a su favor. El concurso se realiza en un centro social y a la entrada



a cada persona se le da una papeleta para que vote por la candidata de su preferencia. Aproximadamente a las dos horas se hace el conteo de los votos y se da a conocer a la nueva embajadora, la cual no vuelve a aparecer sino hasta que entrega la corona a quien la reemplace el siguiente año.

Las escuelas normales que existen en el país parecen caracterizarse por su variedad y porque su lenta evolución ha sido un reflejo de las condiciones y limitaciones que han experimentado a lo largo de su existencia. Es decir, se han tenido que adaptar a las necesidades académicas de quienes han incursionado a la docencia, las cuales son absolutamente heterogéneas: desde aquellos maestros rurales que con tercero o cuarto de educación primaria ejercían la docencia, hasta los que se han preparado en escuelas de formación específica con nivel de licenciatura, incluyendo a los que han sido formados profesionalmente en otros ámbitos, pero que han decidido dedicarse a la docencia.

El normalismo hoy, parafraseando a Pérez (2008), es un espacio de cruce e influjo de culturas diversas y hasta encontradas. Múltiples elementos subterráneos e intereses tácitos e imperceptibles, constituyen la vida de las Normales. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los intereses inconfesados, los códigos aprendidos y reproducidos en forma mecánica, los guiones sobreentendidos, son todos elementos de sus redes simbólicas, en las cuales se gesta una cultura que da matiz propio a cada normal y que solo es comprendida por los actores involucrados.



# 4 Capítulo

**Un método para trabajar  
la cultura escolar**



# 4 Capítulo

Marco Metodológico  
Paradigma cualitativo  
Método interpretativo básico  
Perspectiva del construccionismo social  
Instrumentos para la recolección de la información  
Entrevista semiestructurada  
Observación participante  
De los actores  
Conducción de la entrevista y observaciones  
Análisis de datos

## Marco metodológico

La escuela puede entenderse como un lugar de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad y del desarrollo particular de las nuevas generaciones. Como consecuencia de las transformaciones y cambios que ha vivido la sociedad, hoy en día se cuestiona el sentido de la escuela, su función social, pero sobre todo con qué métodos se investiga y/o atiende la parte social de la misma.

Comprender la cultura escolar implica varios retos, entre ellos, hacer frente a la polivalencia del concepto, lo que fue atendido en el capítulo precedente, construyendo un concepto aplicable al presente trabajo. Otro de los retos es proponer una metodología de la investigación que responda a las características del objeto de estudio, en este caso la parte cultural de la escuela.

Dentro de los estudios culturales las perspectivas antropológicas tienen un lugar especial; permiten incursionar por las diferentes posturas producidas desde esta disciplina que tradicionalmente se ha enfocado en el estudio de las formas culturales. En el marco teórico observamos cómo éstas han ido transformándose históricamente y cómo rompieron con la concepción totalizadora de la cultura fundada por Tylor (1971) y revisada por una larga lista de estudiosos hasta llegar a Geertz (1991).

Las investigaciones que se conocen difieren en su forma de aproximarse al análisis de la cultura escolar, pues es complejo abarcar la gama de aspectos que comprende este objeto de estudio. Sin embargo, una base importante para abordarlo es la perspectiva de las investigaciones de autores como Giménez

(2005) y Van Houtte (2004), quienes coinciden al señalar que la interpretación de la cultura se puede realizar desde tres niveles de aproximación:

1. El nivel de aproximación “amplio” al término de cultura escolar considera que las escuelas no existen en el vacío, la cultura nacional o local impregna a las escuelas y es parte de ellas. La cultura escolar, considerada así, refleja la experiencia humana universal y sus manifestaciones locales y regionales, contemplando un amplio orden de sistemas socioculturales.
2. Desde el nivel de aproximación “genérico” de la cultura de los hospitales, las prisiones, los bancos y por supuesto las escuelas, que son instituciones particulares por su diferente estructura organizacional, la cultura refleja sus similitudes en términos de normas, estructuras, acciones, rituales, tradiciones y valores, esta visión compartida es la que conforma la cultura escolar de cada institución. El nivel genérico se usa dentro de la investigación para diferenciar a las escuelas de otras organizaciones.
3. El tercer nivel es el de cultura “única” que se basa en la consideración de que cada grupo de personas, al compartir un mismo espacio en la escuela, posee un mismo grado de libertad de elección y capacidad para interpretar la cultura genérica de las mismas y así crear su propia y particular cultura.

Este trabajo de investigación se centra en el nivel de aproximación *genérico*, ya que el modelo de caracterización de la cultura escolar está integrado por normas, estructuras, acciones, rituales, tradiciones y valores, elementos

comunes que reflejan sus similitudes. Para acceder a este nivel es necesario recurrir a la *cultura única*, ya que será a través de las culturas particulares como podremos reconstruir la cultura de un grupo, describiendo la forma en que se interpreta la norma, la manera en que se realizan las ceremonias y lo que se valora a partir de las acciones de cada uno de los actores escolares. Por último, para encuadrar estos dos niveles es necesario desarrollar el nivel *amplio* de la cultura escolar, refiriendo las manifestaciones locales y regionales, mismas que responden a las características de los sistemas culturales amplios.

Por otro lado, es necesario analizar la jerarquización de estos niveles de aproximación a la cultura escolar, puesto que algunos autores como (Sperber 2005, p. 18) piensan que los elementos de la cultura escolar pueden ser estudiados sin ninguna jerarquización, pero otros autores como (Schein, 1985, p. 67), consideran que estos niveles tienen una estructura como el “diagrama de cebolla” en donde las partes más visibles ocultan elementos profundos que permiten comprender lo visible. En este mismo diagrama se considera que los métodos interpretativos son la mejor opción para acercarse al análisis de la cultura, porque estos observan un orden jerárquico.

El nivel a trabajar es el *genérico* e identificamos que las normas, estructuras, acciones, rituales, tradiciones y valores son los elementos que lo constituyen, por lo que ahora se analizará su manera de manifestarse. Para ello es necesario establecer qué elementos de la cultura escolar se pueden analizar según su grado de visibilidad para el observador. El mismo Schein (1985) señala que “en lo más profundo están las creencias o representaciones; en lo más observable y tangible están las conductas y en lo intermedio están los valores en donde los miembros comunican sus representaciones” (p. 97). Los observables incluyen el ambiente físico y social del contexto, es decir la

arquitectura, el lenguaje, los gestos, la tecnología y cualquier patrón de conducta visible o audible.

Las conductas son fáciles de observar, pero no son fáciles de interpretar, ya que el observador puede describir lo que está viendo pero no discernir fácilmente el significado (Geertz, 1984, p. 78), lo anterior implica un reto a esta propuesta metodológica, por que se tendrá que definir cómo encontrar los significados. Por otro lado, (Shein, 1990, p. 34) señala con respecto a las conductas que no siempre son indicadores reales de las creencias, pero aun así pueden servir como manifestaciones de éstas.

Para hablar de valores es elemental precisar el enfoque que se le está dando a estos al interior de la presente investigación, ya que “los valores de la organización no siempre son congruentes con lo que los miembros hacen, sin embargo los valores sostenidos pueden ayudar a conocer mejor la cultura de la organización” (Argyris, 1958, p. 32). En este espacio se conceptualiza a los valores como un indicativo de qué es lo que se aprecia al interior de la organización escolar, lo cual puede ser un hábito como la puntualidad. La cultura escolar es construida por sus miembros y algunos aspectos visibles pueden brindar información importante para la comprensión de la misma.

El nivel menos visible y que influye sobre los otros niveles de la cultura escolar es el nivel de los significados. (Shein, 1985, p. 42) considera que los significados se conforman con las realidades asumidas por los actores escolares y éstos, son el resultado de soluciones a situaciones de conflicto, que se han trabajado repetidamente a lo largo del tiempo y que validan lo que debe hacerse, cómo debe hacerse y por qué debe hacerse, por lo que abordaremos

los significados a través de la reconstrucción de las realidades que el sujeto percibe.

Además de todo lo anterior, la cultura escolar requiere una perspectiva teórica para interpretar y comprender los significados que sostienen a las interrelaciones que se dan dentro de la escuela. Es pertinente elaborar una propuesta metodológica que oriente el análisis de la cultura escolar a través del establecimiento de criterios interpretativos que dirijan la observación y el análisis desde una perspectiva más relacional que normativa, y que a su vez ayude a establecer y conocer las realidades significativas que se producen entre los individuos que conforman la escuela y que determinan sus modelos para pensar, actuar y sentir.

Ahora bien, este trabajo pretende identificar los significados que caracterizan la cultura escolar de la BECENE, a partir del punto de vista de cada uno de los actores escolares y así estar en posibilidad de responder a la sub-pregunta de investigación, ¿Cuáles son los significados que caracterizan la cultura escolar de la BECENE, en las dimensiones correspondientes a su normativa, ceremonias y valores?, para lo cual fue necesario pensar en un método de investigación que permitiera adentrarnos a lo que piensan los diferentes actores de la comunidad normalista.

La propuesta metodológica que se implementó para caracterizar la cultura escolar tiene como propósito ayudar a clarificar el conjunto de factores, frecuentemente inadvertidos, que condicionan los diferentes procesos como el de socialización, adaptación y de enseñanza. Esta propuesta se encuadra en el siguiente esquema.



## Esquema 5

Fuente:  
Elaboración propia

### Propuesta metodológica



A continuación se puntualiza qué aspectos de cada uno de rubros permitirá el análisis y tratamiento de la cultura escolar.

### Paradigma cualitativo de la investigación

La conveniencia de centrar este trabajo en la investigación cualitativa se debe, entre otras cosas, a que ésta abarca contextos sociales, culturales e interpersonales, en donde el investigador realiza una descripción detallada y rica del objeto de estudio.

Una fortaleza que el enfoque cualitativo ofrece es su capacidad para comprender las dimensiones del ser humano, lo que posibilita al investigador para realizar una descripción tanto de los resultados como de las dificultades que se presentan en el proceso de la investigación.

En el enfoque cualitativo “Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación” (Uwi, 2007, p. 112), lo que resulta interesante porque estos se documentan, ya que el investigador se involucra con su campo y con los participantes.

Por lo anterior, es necesario reconocer que en la investigación cualitativa el investigador tiene “un punto de vista subjetivo que influye en los resultados de la investigación y que además este posee información privilegiada debido a que los hechos y el punto de vista del investigador están inevitablemente entrelazados” (Rantner, 2002, p. 403). Por ello, es necesario que el investigador mantenga un equilibrio entre objetividad y subjetividad, que permita darle confiabilidad a la investigación.

Desde hace tiempo la objetividad y la subjetividad se han apreciado como procesos que se contraponen al describir un mismo fenómeno. El objetivismo y el subjetivismo se pueden considerar como dos momentos analíticos que permiten captar mayores elementos para explicar y comprender la realidad de un sujeto. El primer momento, el enfoque objetivista, se refiere al establecimiento de leyes, a la reconstrucción de la estructura de relaciones que son independientes de la conciencia y voluntad de los involucrados, mismas que se consiguen a través de la percepción, la deducción lógica y las apariencias. El segundo momento le corresponde al subjetivismo, donde se rescatan las realidades y vivencias de los actores que las practican “en este

sentido se rescata el rol del investigador como constructor de significados” (Ruíz, 2003, p. 21).

Caracterizar la cultura escolar de un centro educativo es un propósito en el que no importa tanto la realidad que se vive, como lo que representa para el individuo esa realidad, porque cada experiencia concreta está situada en un lugar y un tiempo determinado, y toma forma a partir del sujeto que la está viviendo en ese momento.

La investigación cualitativa tiene sus propios mecanismos de validación, que descansan más en la rigurosidad con la que se realiza el diseño metodológico, se construyen instrumentos, se aplican y se realiza el acto de triangulación, que en la separación del sujeto-objeto de indagación (Ruíz, 2003, p. 23).

Así, el subjetivismo respeta la realidad del sujeto como algo significativo e importante que deber ser comprendido.

## **Método interpretativo básico**

En la década de los ochenta el estudio de la cultura escolar adquirió impulso, al ser utilizada como variable en la práctica para mejorar la efectividad de las escuelas. Al convertirse en nuevo objeto de estudio, los investigadores notaron que los métodos tradicionales no estaban en condiciones de caracterizar una cultura escolar, por lo que ésta empezó a ser explicada con nuevas teorías y metodologías que tienen afinidad con planteamientos como el siguiente:

Las culturas, como constructoras de significados y acciones simbólicas, para dar paso a una nueva forma de entendimiento de las sociedades

tienen su referente en los valores y creencias, formación de significados, estructuras cognitivas y acciones de sentido, que forman parte de los mecanismos de autoridad, control y toma decisiones dirigidos a producir cohesión interna y adaptabilidad externa (Berg, 2004, p. 98).

La cultura escolar empieza a ser explicada desde diferentes perspectivas del pensamiento sociológico, integrando aportes de la antropología y la psicología social para dar cuenta de nuevas dimensiones en la comprensión de la realidad institucional, dando origen así a una diversidad de enfoques teóricos.

La variedad de explicaciones desarrolladas desde diferentes enfoques definen dos grandes orientaciones que ameritan su tratamiento como matriz epistemológica de la cultura escolar: el funcionalismo y el interpretativismo.

Desde el funcionalismo, la cultura escolar ha sido tratada por enfoques estructuralistas y sistémicos, en los cuales conceptualmente se comprende como una unidad analítica donde actúan supuestos y valores que crean una lógica de identificación cultural que mantiene una estabilidad interna o prácticas organizativas que se derivan de los sistemas sociales que otorgan actitudes culturales básicas. Metodológicamente, se explica en el marco de una relación sujeto/objeto en la que se valoran los componentes y relaciones inclusivas, así como las prácticas organizativas en las cuales se exponen los valores sociales.

Las posturas funcionalistas dan cuenta de un concepto de cultura como entidad, en la que se valoran sus componentes y relaciones inclusivas, conduciendo su diferenciación como un mecanismo que complementa las relaciones de dependencia entre los miembros de una comunidad (Scheerens, 1992, p.187). Los autores que integran este punto de vista destacan el papel de la dirección y el liderazgo en la creación de culturas escolares.

En el paradigma interpretativo, la cultura escolar se expone como una realidad organizada cognitiva y selectivamente por sus actores. Esto despliega una

variedad de posturas metodológicas que producen diferenciaciones en las unidades de análisis y en la explicación del cómo se producen las significaciones, marcando una separación de perspectivas entre las corrientes interpretativas.

La perspectiva interpretativa se incorpora como un avance epistemológico de la postmodernidad, consistente con los cambios en las unidades de análisis y metodologías que conceptualizan a la cultura como una significación compartida en un proceso construido por los diferentes actores, pero que difieren en cómo se producen las realidades y significaciones.

A partir de esta discusión entre los métodos cualitativos interpretativos y funcionalistas, dentro de los estudios culturales se empiezan a mostrar diferencias en la forma de hacer teoría y en la manera de construir las significaciones y representaciones de la realidad.

Una vez planteada esta división se evidencia el cuestionamiento de la unidad del método dentro de un mismo paradigma sostenida por (Burrell y Morgan, 1979, p.31) quienes enfatizan que ningún enfoque por sí mismo es capaz de capturar la complejidad de la realidad cultural; por lo que el método interpretativo y funcionalista son solo cristales que permiten focalizar algunos aspectos de la cultura sobre los demás, no por descuido del investigador sino por las limitaciones inherentes a ella misma. Sin embargo, es prudente poner el énfasis en uno de ellos para el desarrollo del trabajo, por lo que dentro de esta investigación se pondera el método interpretativo.

Esta propuesta metodológica se constituyó con el método interpretativo básico, puesto que se pretende evidenciar las realidades de los diferentes actores que conviven en la escuela. Las unidades de análisis que permitieron explorar algunos aspectos de la realidad son la normatividad, los valores y las ceremonias, y se concentran en el modelo para caracterizar la cultura escolar

en el nivel genérico, es decir, aquella cultura escolar que se genera en una institución, sin olvidar que “La cultura escolar se debe estudiar en el marco de sus condiciones organizacionales y factores económicos para entenderla en el contexto más amplio de su producción” (Martin, 1992, p. 56), lo que se aborda con los niveles amplio y único.

Al método interpretativo básico se le critica por apoyar sus investigaciones en el uso del lenguaje, puesto que “la realidad queda reducida a él, a su significado subjetivo, situándolo como una variante del estructuralismo” (Willmott, 2000, p. 89). Sin embargo, el enfoque interpretativo estudia la realidad a través de los discursos, pero su análisis no se basa en la forma en que refleja la cotidianeidad sino como práctica relacional.

La propuesta de trabajar desde el método interpretativo básico intenta una reconstrucción de la realidad en su naturaleza objetiva y subjetiva. En la primera se sitúa el conocimiento objetivo del sistema cultural, en donde la organización de la institución determina las acciones de cada sujeto; y la segunda, es decir el conocimiento subjetivo, corresponde a la interacción cultural, aquella que parte de los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes. Para comprender al conocimiento objetivo y subjetivo del sistema cultural hay que considerar que

Su centro de interés son los procesos de interacción, la acción social que se caracteriza por una orientación inmediatamente recíproca, y las investigaciones de estos procesos se basan en un concepto particular de interacción que hace hincapié en el carácter simbólico de las acciones sociales (Uwi, 2007, p. 32).

El método interpretativo básico es un proceso inspirado en una racionalidad interpretativa, a partir de tres premisas simples;

La primer premisa es que los humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos... la segunda premisa es que el significado de esas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso los modifica (Blumer, 1982, p. 12).

A partir de estas tres premisas es como el investigador reconoce el significado de la información recogida. Es así como se reconstruye el punto de vista del sujeto. El punto de partida es que los individuos en la vida cotidiana desarrollan teorías sobre cómo funciona el mundo y sus propias actividades, y las revisan si es necesario. La concentración en los puntos de vista de los sujetos y en los significados que ellos atribuyen a las experiencias y a los acontecimientos, así como la orientación hacia el significado de los objetos, las actividades y los acontecimientos, inspira a una gran parte de la investigación cualitativa.

El eje conductor del método interpretativo es el uso del lenguaje no sólo como el principal medio de comunicación humana, sino como la vía a través de la cual construimos la realidad desde los procesos sociales; el lenguaje “como fenómeno de comunicación se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto” (Echeverría, 1993, p. 33). La acción interpretativa es un acto de construcción de sentido que hace quien interpreta.

## **Perspectiva del construccionismo social**

El concepto de cultura escolar que se elaboró para esta investigación fue estructurado de tal forma que pudiese responder de mejor manera a las características de una institución educativa. Como producto de esa exploración

se centró la investigación en tres unidades de análisis que hacen tangible la cultura escolar: la normativa, ceremonias y valores. Estos tres elementos se analizaron desde la perspectiva del construccionismo social de Gergen (2006) por varias razones que a continuación expongo.

El construccionismo social busca explicar cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven. Para ello, esta perspectiva se ha constituido con el resultado de debates muy extensos que se han nutrido tanto de la antropología simbólica, de los estudios feministas y de la antropología posmoderna, como del análisis del discurso. Pero lo que interesa al construccionismo social es pensar en estas disciplinas desde un enfoque más sostenible, práctico, humano y desde un ángulo social más comprometido.

El construccionismo social surge como respuesta frente al positivismo y señala que la realidad no es independiente de nuestro quehacer como seres humanos, sino que es construida a través de las prácticas sociales, entendidas como el conjunto de actividades humanas que significan la realidad, las que se generan en un momento histórico y espacial. En otras palabras, el construccionismo social se apoya en la vida cotidiana de los actores para comprender su realidad.

Queda claro que cualquier cosa que denominamos social por su vinculación con la dimensión simbólica y con la construcción y circulación de significados, está íntima y necesariamente relacionada con el lenguaje y con la cultura. Nada es social si no es instituido como tal en el mundo de significados comunes propios de una colectividad de seres humanos (Ibáñez, 1989, p. 227).

Para el construccionismo social el conocimiento se crea a través de la interacción entre los diferentes actores de un grupo. “Si cotejamos nuestra visión con la de los otros, comprobamos lo que para nosotros es conocimiento



seguro” (Gergen, 1992, p. 27). Nuestra forma de describir al mundo es generada por las relaciones humanas, esto no es nada nuevo, lo que sí es nuevo es que en la última década se le haya dado importancia a la interacción para el funcionamiento armónico de una comunidad. Sin embargo, las descripciones que hacemos del mundo y sus situaciones no son espejos o imágenes especulares; “no son más que construcciones del mundo basadas en un solo punto de vista” (Gergen, 1992, p. 178). Más bien, las descripciones son medios que permiten a los seres humanos adueñarse del mundo para su propio uso, porque no hay ninguna realidad que exista independientemente de las personas.

Por lo tanto, el conocimiento que poseemos del mundo está determinado por la cultura, la historia y el contexto social. Los términos con los cuales comprendemos el mundo son artefactos sociales, productos de intercambio entre la gente, históricamente situados. El proceso de entender nuestro alrededor resulta de una empresa activa y cooperativa de personas en relación.

La realidad, para el construccionismo social, se forma a partir de los significados que los sujetos de una misma comunidad tienen acerca de un objeto u hecho que comparten entre sí. Como señala el mismo autor, “en el seno de una subcultura es posible alcanzar una sensación de verdad, de realidad a la vez irresistible y muy útil porque permite elaborar teorías que acaban teniendo cierta precisión” (Gergen, 1992, p. 31). Estas realidades se vuelven parte consecutiva del engranaje de la institución y son un referente inconsciente para el pensamiento y conducta dentro de la misma, pero la realidad para cada sujeto se construye a través de las relaciones sociales.

El enfoque socioconstruccionista define la realidad a partir de las descripciones que forman narraciones elaboradas por los diferentes actores de una

comunidad; siguiendo a Gergen, “toda narración que se da por real y buena, tanto si nos referimos a la ciencia como a la vida cotidiana, es porque es el producto de una relación humana” (Gergen, 1996, p. 24). Sin embargo, para que una narración sea considerada como real y buena debe de reunir características como una relación entre los acontecimientos, dirección, drama y cronología, y solo a través de una buena narración podemos conocer la realidad de una comunidad, pero ¿qué es la realidad? el construccionismo la define a partir de que dos o más sujetos comparten igualdad de características de un mismo hecho u objeto a través del lenguaje.

La vida social es una red de identidades en relación de reciprocidad, dado que la identidad de uno puede mantenerse sólo durante el espacio de tiempo que los otros interpretan su propio papel de apoyo en las construcciones de los otros (Gergen, 2011, p.203). En el momento en que cualquier participante decida faltar a su papel, amenaza a todo el abanico de construcciones interdependientes.

## **Instrumentos para la recolección de la información**

Para los estudios interpretativos es esencial centrar el interés en los significados subjetivos de los actores de las interacciones, por lo tanto fue necesario encontrar un instrumento que permitiera que los actores expresaran su punto de vista acerca de acontecimientos y actividades que realizan al interior de la escuela. El proceso de recuperación de la información se atendió a través de una entrevista semiestructurada y de la observación participante. A continuación se referirán las características de cada una de las técnicas, resaltando sus fortalezas y debilidades, mismas que se atendieron durante su aplicación. Iniciemos con la entrevista semiestructurada.

### **Entrevista semiestructurada**

La entrevista es un ejercicio de comunicación y elaboración conjunta de significados que se realiza a través de preguntas y respuestas que tratan sobre un mismo tema. Pero, “una entrevista semiestructurada tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 613), característica que ayuda a profundizar en la información necesaria para construir significados, lo que convierte a la entrevista semiestructurada en la técnica propuesta para este trabajo.

La entrevista semiestructurada permite construir las narraciones, ya que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el tema de estudio; es conveniente exponer una situación para que entrevistado la describa, por lo tanto el reto para el entrevistador es plantear de forma clara la situación, ésta es la razón por la que se diseñaron diferentes preguntas que facilitaran al entrevistado relatar su punto de vista. Frecuentemente este es el único modo de descubrir lo que son las versiones de las distintas personas y de

recoger información sobre diferentes acontecimientos, pero también es un medio para hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos, por lo que es conveniente que las entrevistas se usen junto con otros métodos que permitan triangular la información obtenida.

Es necesario que el entrevistador tome en cuenta al planificar la situación de entrevista, que su actuación dependerá del curso de los acontecimientos que quiera generar, lo que significa que la planificación no es inamovible. La actuación del entrevistado matiza la del entrevistador, la flexibilidad del segundo es básica para obtener mejores resultados, de aquí surge la conveniencia de elaborar un cuestionario.

El cuestionario que se elaboró como base de la entrevista se entiende como una traducción o concreción de supuestos, creencias o modelos de partida para interpretar una determinada realidad y así sondear lo que le representa al sujeto, no para tratar asuntos que exijan una reflexión a los entrevistados.

Al realizar las entrevistas fue necesario tener cuidado para evitar la conducción, pues de lo contrario se estropearía el objetivo de permitirle al actor explayarse para obtener mayor información, procurando ir más allá para descubrir y extraer lo que se esconde en la mente del entrevistado. Así mismo, se retomó el marco teórico y contextual, que me permitió tener en mente la postura sobre el tema y considerar las unidades de análisis a explorar, introduciendo con una pregunta general y finalizando con una pregunta de ejemplificación. En algunas entrevistas fue posible desarrollar el protocolo sugerido, sin embargo otras tomaron un curso diferente, pero sin perder de vista el objetivo procurando obtener información acerca de las unidades de análisis.

En la última versión de la entrevista el punto de partida para sus adecuaciones fue elaborar una guía que ayudara a construir la realidad tal como la viven los actores, dando énfasis a la comprensión del fenómeno social, tomando como premisa que la realidad del fenómeno social está en la mente de las personas que comparten alguna necesidad y son ellas quienes la construyen cuando le dan significado. Esta guía fue sólo un apoyo para el entrevistador, un recordatorio de los principales asuntos que debían ser explorados, sirvió para tener presente que se podían hacer algunas preguntas sobre ciertos temas y extraer la información requerida.

La intención de revisar la guía fue que las preguntas tuvieran claridad, para que el entrevistado elaborara sus narraciones con respecto a las unidades de análisis. En los casos en que no se logró en el primer acercamiento, se propusieron nuevos planteamientos para aclarar la pregunta y producir la información requerida por el proyecto para responder la pregunta de investigación. El pilotaje se valoró con el protocolo que se encuentra en el Anexo 3.

La muestra en la que fue aplicado el pilotaje cubrió las mismas características de los sujetos que fueron entrevistados para recabar la información de la investigación, solo disminuyó en el número de personas. El pilotaje se aplicó a seis personas que forman parte de la BECENE. Se seleccionaron dos profesores de diferentes licenciaturas, tiempo completo y con más de cinco años de experiencia en la institución; dos personas de apoyo con más de cinco años de experiencia y dos alumnos de 4° de diferentes licenciaturas.

El uso de este protocolo facilitó la identificación de algunas de las debilidades, por ejemplo, considerar los lugares en donde se realizaría la entrevista puesto

que todas ellas se efectuaron en el centro de trabajo, por dos razones; la primera, facilitar los tiempos del entrevistado, puesto que a todos se les preguntó en dónde y a qué hora les gustaría trabajar la entrevista, a lo que la mayoría respondió que en la escuela y en los horarios de la misma, excepto uno de ellos, que eligió un café ubicado a un lado de la escuela y dentro del horario escolar; la segunda razón fue conservar el contexto del que se está construyendo la realidad.

Ante esta situación, el reto fue buscar lugares en donde no hubiese interrupciones; la BECENE es una institución con una fuerte actividad, además de que todos sus espacios están ocupados, por lo que los espacios elegidos fueron los cubículos de estudio del último nivel de la biblioteca, lo que ayudó a disminuir las interrupciones, puesto que es el lugar más discreto, silencioso y privado de la escuela.

El tiempo de duración de la entrevista fue otro punto que el pilotaje permitió observar, puesto que se registró que la entrevista duraría en promedio 45 minutos. Esta información facilitó que se organizaran las agendas tanto del entrevistado como del entrevistador.

Pero sin duda lo más importante, fue analizar si las preguntas que se plantearon arrojaban la información necesaria para responder a la pregunta de estudio. En este punto se percibió la necesidad de elaborar la segunda columna del esquema, titulada “seguimiento”; en ella están planteamientos secundarios, que sirvieron para regresar al tema al entrevistado en caso de que fuese necesario.

A partir de lo anterior, se hizo patente la necesidad de elaborar una guía de observación en donde pudiese tomar nota de manera muy discreta, o bien al final de la entrevista, del lenguaje no hablado de los entrevistados. Lo anterior implicó buscar nueva información acerca del lenguaje no hablado de las personas, por ejemplo, qué gestos o posturas son las que permiten al investigador percatarse de si el entrevistado se siente en confianza para expresar su punto de vista.

La guía de observación fue un instrumento necesario para trabajar; su importancia radica en la oportunidad de recolectar información no verbal que ayuda a interpretar lo que significa una situación para cada sujeto. Se necesita interpretar lo que no se dice con el lenguaje oral; es importante comprender, a través de la triangulación de la información en este caso, lo que se expresa de manera oral, la intención con la que se expresa, las sensaciones que le provoca al entrevistado, y era justo esta parte de la que no tenía ningún tipo de registro. Los entrevistadores en sitio pueden observar el lenguaje corporal de sus entrevistados y con su presencia estimularlos para que den respuestas cada vez más completas.

## **Observación participante**

La observación participante es una técnica que han adaptado los investigadores cualitativos que requieren de una mayor flexibilidad metodológica, es la forma de observación que más se utiliza en la investigación cualitativa y se define como “una estrategia de campo que combina simultáneamente la entrevista, la participación directa, la observación y la introspección” (Uwi, 2007, p. 154). En este caso, el observador se integra en el escenario a observar; la integración puede ser de mayor o menor grado y es

necesario un equilibrio entre observación y participación, lo que permite no perder la rigurosidad tanto en el diseño como en el proceso de investigación.

La observación participante tiene como rasgo que se interesa por los significados humanos que se generan a partir de la interacción de las personas implicadas o miembros de alguna comunidad, por lo que se ubica en la vida cotidiana como fundamento, por lo tanto ofrece una forma de teorizar la interpretación y la comprensión de la existencia humana, por lo que es necesario que el investigador se convierta cada vez más en un participante.

Para llevar a cabo esta técnica, es necesario tener en cuenta sus características para considerarlas en el momento de utilizar diferentes instrumentos de recogida de datos. Una de las características de la observación participante es que se lleva a cabo usando los sentidos, ya que necesita de una estrategia cognitiva que permita

conocer qué es lo que se espera encontrar, se necesita definir lo que conceptualmente parece más importante. Se requieren los sentidos, para realizar un proceso de categorización que consiste en observar hechos y realidades sociales presentes y a las personas en el contexto real en donde se desarrollan normalmente sus actividades (Bakeman y Gottman, 1989, p. 24).

Para abordar este punto en el momento de realizar el tratamiento de la información se construyó una serie de espiral hermenéutico en la cual a partir de observar los hechos se narra lo que se espera encontrar por parte del actor cuestionado, y en la columna siguiente se coloca lo que el actor refirió, al momento de hacer este ejercicio se construye el significado (Ver Anexo 4). Esta espiral ayudó a que el investigador mantuviese su interpretación cercana



a lo expresado por el entrevistado, construyendo una realidad a partir del punto de vista de los sujetos que conforman la comunidad normalista.

La observación participante, se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado y una permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro. El observado puede dirigirse al observador, y el observador al observado en una posición de mayor cercanía, pero el observador debe tener siempre la conciencia de que se está investigando y de que la observación es intencionada.

El proceso de observación se hace de una manera sistemática; inicia con la selección de un escenario, continúa con la observación y el registro de datos, y con el procesamiento e interpretación de la información. Durante el desarrollo de estas etapas se relacionan el investigador y el actor; es justo cuando el investigador concibe al actor como un ser complejo, cuando es potencialmente capaz de comprender el sentido de lo que vive.

En este trabajo se recolectó una parte de la información a través de entrevistas y el resto a través de observaciones en donde fue evidente la necesidad de elaborar un registro el cual se elaboró al término de cada entrevista, en este se consideraron tonos de voz o bien algunas emociones, con la intención de capturar de mejor manera datos que permitieran comprender los significados. Para ello la observación requiere la utilización de un código de conducta predefinido, que requiere más tiempo pero ofrece un grado más alto de confiabilidad (Bakeman y Gottman, 1989, p. 34). La observación participante consiste en buscar siempre una regularidad en la forma de las interacciones.

Para comprender los significados es importante analizar el complejo proceso de comunicación, en el que se presentan gestos, posturas, tonos de voz y ademanes, ya que en cualquier situación comunicativa es inevitable que se presenten tanto el lenguaje verbal como el no verbal. Dado que en este último predominan las expresiones y emociones, que en la mayoría de los casos tienen más significado que los mensajes verbales, es recomendable “incluir cuestiones de comunicación no verbal básicas como el control de gestos, manejo de silencios” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 p. 240). Reconocer que los intercambios verbales no ocurren en el vacío es una premisa dentro de esta investigación.

Dentro del proceso de comunicación es importante que el que escucha lo haga desde una posición de comprensión empática, que le permita observar los gestos, las tensiones y posiciones corporales, y demás elementos no verbales, para a través de ello comprender los significados que acompañan el discurso verbal. El entrevistador debe valerse de sus recursos para transmitir lo que desea; tanto en la transmisión de sus mensajes como en la captación de los mensajes del sujeto entrevistado, debe tener en cuenta las inflexiones de voz, el uso de las manos, el silencio y todos los movimientos, que son de gran utilidad para captar los significados.

La observación permitió analizar los detalles que surgieron durante la entrevista, porque lo revelador de la información no es lo que se dice sino cómo se dice. Las etapas de la observación que se realizaron dentro de esta investigación fueron tres; desde que el entrevistado accedió al escenario (lugar en donde se realizó la entrevista), establecimiento del *rapport* (compenetración) y desarrollo de la entrevista con un registro de observación. Respecto a la validez y confiabilidad, en la observación participante estos dependen de los aspectos relacionados con el modo de efectuar la observación y la aplicación

de instrumentos. Es por ello que se tuvo especial cuidado al momento de realizar el trabajo de campo.

Cuando el investigador recoge datos, no toma inmediatamente la realidad que ante él se presenta, sino que se genera un proceso de percepción de la misma, identificando los elementos que la componen y enunciando proposiciones narrativas que tratan de describirla. El modo en que el investigador focaliza su percepción así como la forma en que da cuenta de ella, implica un referente teórico y conceptual que condiciona el modo en que interprete lo que sucede ante sus ojos. El dato resulta ser inseparable del modo en que es registrado y comunicado.

## De los actores

Considerando que la cultura escolar se conforma por todos los actores que confluyen en una institución, se eligió una muestra de cada uno de los grupos de trabajo de acuerdo a la selección gradual de Patton (1990, p.89), que consiste en seleccionar los casos tradicionalmente típicos, es decir, los casos que son realmente característicos para la media o la mayoría de los sujetos, y se trabajó con ellos la entrevista semiestructurada. Estos grupos son los profesores, alumnos, administrativos y el personal de intendencia, los cuales se seleccionaron de acuerdo con características de antigüedad, número de integrantes, horario matutino y equipo de trabajo, quedando de la siguiente manera:

**Profesores:** de tiempo completo puesto que estos están obligados a cumplir con las tres funciones del profesor de nivel superior que son cátedra, generación del conocimiento y actividades de gestión. Impartir cátedra al

interior de la BECENE implica cumplir con un procedimiento que inicia con la asignación de la materia a través de un oficio; una vez que el profesor tiene asignada la materia realiza una planeación en un formato destinado para tal fin, el cual se entrega antes del inicio del semestre. Posteriormente evalúa para asignar calificación para tres periodos, y al final entrega 30 preguntas sobre los temas analizados, informe y portafolio de cátedra.

La generación del conocimiento tiene que ver con el desarrollo de proyectos de investigación y producción académica como artículos, libros, informes etc., que desarrolla el maestro durante el semestre; y las actividades de gestión se atienden cuando se tiene alguna tarea administrativa o puesto dentro del organigrama de la institución. Los profesores entrevistados colaboran en diferentes licenciaturas y cuentan con más de cinco años de servicio al interior de la BECENE. La entrevista se realizó a tres de ellos.

**Alumnos:** que estuviesen cursando el 4° año, puesto que son los que más experiencia tienen al interior de la escuela y conocen bien sus ceremonias y a los profesores. Además, los alumnos del último grado de licenciatura cursan una asignatura llamada Práctica Docente, que les permite encontrarse en condiciones reales de trabajo, es decir son alumnos que permanecen más de la mitad del semestre en sus escuelas de práctica realizando trabajo docente, lo que permite que poco a poco se van implicando de manera más cercana en las condiciones de su escuela.

Cuando estos alumnos regresan a la BECENE lo hacen por periodos de dos semanas y retornan nuevamente a sus escuelas de práctica; esta situación hace que los alumnos conozcan otros contextos y puedan comparar entre una y otra escuela agudizando sus observaciones, lo que favoreció a esta

investigación; además se consideró que fuesen de diferentes licenciaturas. Se entrevistó a cuatro alumnos.

**Administrativos:** son personas que colaboran directamente en la organización y sistematización del trabajo escolar. Los entrevistados cuentan con más de tres años de servicio colaborando con el equipo de docencia, ya que en esta área es donde todos los docentes y alumnos pasan la mayor parte de su tiempo y entregan mayor cantidad de productos, por lo tanto, es el área en donde más relaciones se dan entre los diferentes actores escolares. Fueron entrevistados dos actores.

**Personal de apoyo a la educación:** fueron las personas con mayor antigüedad en la escuela, puesto que han trabajado en todas las áreas e identifican a la mayoría de los docentes. Se entrevistó a dos.

## Conducción de las entrevistas y observaciones

Las entrevistas y observaciones que se realizaron con los diferentes actores de la BECENE fueron dentro de su contexto cotidiano, por lo que fue sencillo introducirse en el ambiente de los entrevistados ya que “el compartir actividades vitales implica necesariamente el aprendizaje del lenguaje, reglas y modos de comportamiento, requisitos del papel, la adopción de la misma ropa y apariencia” (Woods, 1998, p. 49), favoreciendo así la obtención de datos que ayudaran a comprender los significados con los que los diferentes actores construyen su realidad.

Para iniciar con este trabajo se eligió a los posibles participantes, a los cuales se les seleccionó por el tiempo de estancia en la BECENE, puesto que este va en relación con la convivencia con los demás actores de la escuela. Una vez que se tuvo la lista preliminar se contactó a cada uno de ellos, explicándoles el objetivo de la entrevista a través del modelo para caracterizar la cultura escolar. A los que aceptaron participar se les solicitó una cita para empezar a organizar la agenda, lo que llevó un tiempo de tres semanas.

Para llevar a cabo la agenda, se preparó el material, permisos y espacios, con la intención de asegurar la realización de la entrevistas; sin embargo, hubo necesidad de volver a programar a dos participantes, quienes cancelaron en el último momento.

Una vez que se llevó a cabo la primera entrevista se realizó su transcripción, posteriormente se volvió a contactar al entrevistado y se le solicitó que revisara el escrito de la entrevista para comprobar que ésta correspondiera a lo declarado de manera oral, y de no ser así, eliminar, reformular o sustituir las declaraciones que no convencieran al entrevistado; esta verificación de la información es parte del rigor que asegura la confiabilidad de los datos. Lo más importante de esta fase era constatar que se escribiera lo que el entrevistado indicara, ya que la intención de esta investigación es reconstruir la realidad desde el punto de vista de los diferentes actores de la escuela, y disminuir la posibilidad de interpretar la información desde el punto de vista del investigador, quien forma parte de la institución analizada.

Este segundo encuentro fue otra oportunidad para constatar los significados de las declaraciones hechas por el entrevistado, y en ella solo se realizó una corrección que solicitó un profesor. Conforme se avanzaba, el estudio presentaba la oportunidad de construir algunas categorías derivadas de las

unidades de análisis propuestas al inicio con el modelo para caracterizar la cultura escolar. Las cuales se desarrollarán en el siguiente apartado.

Dentro de la observación participante se requiere que el investigador forme parte de la comunidad de estudio, con el propósito de que tenga los elementos para interpretar los significados que comuniquen los entrevistados, por lo que refiero que mi actuación la realice en dos planos, como docente de la BECENE desde hace seis años y como investigadora de este proyecto de trabajo. Consciente de los riesgos que esto implica para la objetividad de los resultados, se tomaron varias consideraciones, como la entrega de la entrevista por escrito a cada uno de los actores para que constataran la veracidad de la información capturada y el uso de la espiral hermenéutica que ayudó a la triangulación de la información recabada.

## **Análisis de datos**

Los investigadores cualitativos consideran dato a toda información relativa a la interacción entre el sujeto y el investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar (Uwi, 2007, p.147). En este trabajo el análisis de datos se inicio al mismo tiempo que se realizaron las entrevistas, puesto que la propuesta metodológica así lo permite.

La información proporcionada por los sujetos a través de las entrevistas y los registros de observación, no poseían estructura alguna, por ello se inició un proceso de sistematización desde la recabación de la información, lo que haría más fluido el proceso de análisis. Al respecto la teoría señala que

Llega un momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización. En un nivel elemental, esto se aplica simplemente a los datos propios, en esta etapa puede que no haya formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta (Woods, 1998, p. 139).

Se inició un primer tratamiento de categorización sobre los textos de la entrevistas a través de una unidad hermenéutica en el software Atlas.ti. Para elaborar la primera unidad hermenéutica conjunté todas las entrevistas en un solo archivo, este archivo se introdujo al programa y posteriormente se inició con la primera categorización. Ésta se llevó a cabo con las unidades de análisis tomadas del modelo para caracterizar la cultura escolar, es decir, normativa, ceremonias y valores, a partir de este tratamiento se desprendieron las primeras categorías de análisis (Ver Anexo 5).

Con este paso se logró una primera sistematización y codificación de los datos, puesto que permitió organizar la información en tres grandes categorías, así como la emergencia de una nueva categoría, a la que se denominó *Relaciones*. Este proceso no fue lineal ya que fue necesario regresar y revisar nuevamente las características de cada una de las categorías para tener claridad al momento de clasificar, para salvar la dispersión de la información y obtener a la vez una visión organizada de la misma.



En la siguiente etapa se llevaron a cabo corridas a través del programa Atlas.ti, para generar cuatro matrices, es decir una de cada una de las categorías; la matriz de normativa, la matriz de ceremonias, la matriz de valores y la matriz de relaciones. Estas categorías fortalecieron la organización de la información, pero no permitieron realizar el análisis fino de los elementos que ayudara a caracterizar la cultura escolar, por lo que se optó por organizar cada categoría en sub categorías, o bien, unidades de significado. A manera de ejemplo en el Anexo 6 se muestran las unidades de la categoría de ceremonias, pero todas las categorías tienen su propia unidad.

Con la finalidad de obtener datos que permitieran la comprensión de los motivos y las razones internas de los diferentes actores para relacionarse de una determinada manera en su contexto, la categoría de ceremonias se reorganizó en cinco unidades: aniversario, honores a la bandera, festejo de egresados, clausura y lo que más gusta.

La generación de categorías de las unidades de análisis permitió que se identificaran similitudes y diferencias entre las mismas, lo que fortaleció la comprensión del significado de cada una de ellas, porque uno de los retos es conservar la expresión de cada participante al tomar un segmento de su entrevista que conserve cierta lógica. Es decir cuidar que el segmento seleccionado no perdiese su sentido al momento de descontextualizarlo, a través de una comparación constante.

Después de este primer acercamiento, se observaron dos situaciones que permitieron darle mayor consistencia al tratamiento de la información. La primera de ellas fue que las unidades de análisis podían detallarse más, permitiendo organizar los datos de manera específica, por ejemplo la unidad de

normativa, podía organizarse desde el primer tratamiento en sus categorías: normatividad administrativa (todas aquellas situaciones que tengan que ver con la organización de la escuela) normatividad regla escrita (todos los momentos en que el sujeto refiere un documento normativo) y normatividad regla no escrita (todos los diálogos en donde el sujeto refiere no saber de dónde surge la regla o tarea que tiene que cumplir y solo lo hace por imitación).

La segunda situación que surgió tenía que ver con la necesidad de agilizar el proceso de categorización mediante un cuadro de concentración en donde se visualizaran las preguntas guía de la entrevista, categoría que se atendía desde estas preguntas, los elementos que conformaron dicha categoría y por último la conceptualización de dichos elementos. A continuación se expone el cuadro de concentración.

## Esquema 6

Fuente:  
Elaboración propia

### Cuadro de concentración de primeras categorías

Pregunta	Elemento	Categoría de análisis	Conceptualización
<p>1.- ¿Cuáles son tus roles y/o funciones que desempeñas en la BECENE?</p> <p>2.- ¿Cómo se te asigna tu carga horaria?</p>	Normativa	<p>Regla escrita</p> <p>Regla no escrita</p> <p>Administración</p>	<p><b>Regla escrita:</b> cuando el sujeto hace referencia a algún documento, artículo, reglamento, norma, manual de funciones</p> <p><b>Regla no escrita:</b> cuando se realizan las tareas por imitación</p> <p><b>Administración:</b> indicaciones orales o escritos para organizar una actividad como asignación de cargas horarias u comisiones.</p>
<p>3.- ¿A qué tipo de reuniones es necesario asistir dentro de la BECENE?</p> <p>9.- ¿Cuál de las ceremonias que se realizan en la BECENE es para ti la más importante y por qué?</p>	Ceremonias	<p>Aniversario de la BECENE</p> <p>Clausura</p> <p>Festejo de egresados</p> <p>Honores a la bandera</p> <p>Lo que te gusta</p>	<p><b>Lo que te gusta:</b> se rescatan los momento más emotivos de las ceremonias, lo cuales fortalecen al sentido de pertenencia, lo que te gusta permite visualizar lo que han tomado los diferentes actores a partir de su interacción en la escuela.</p> <p>El resto de los elementos nos ayuda a identificar cuál es la ceremonia más representativa de la BECENE.</p>
<p>4.- ¿Cuáles son los retos que enfrentas al elaborar la planeación u organización de tus diferentes tareas y/o funciones?</p> <p>5.- ¿Qué es lo más complejo que enfrentas para poder llevar a cabo cada una de tus funciones?</p> <p>17.- ¿Qué es lo mejor que hay en la BECENE y qué habría que mejorar?</p>	Valores	<p>Retos</p> <p>Lo que hay que evitar</p> <p>Lo importante</p>	<p><b>Retos:</b> lo que es más importante para los actores al estar en la BECENE, pretende visualizar los ideales, lo que persiguen con su día a día, y que explica el por qué de algunas de sus acciones.</p> <p><b>Lo que hay que evitar:</b> clarifica lo que esta comunidad sanciona, las acciones que pondrían a cualquier sujeto fuera de la comunidad normalista.</p> <p><b>Lo importante:</b> lo que se aprecia o valora desde la perspectiva del actor.</p>

Pregunta	Elemento	Categoría de análisis	Conceptualización
<p>11.- ¿Cómo se da el flujo de la información con respecto a la tarea (descendente, ascendente, lateral, exterior), tienes algún compromiso con este flujo, son efectivos?</p> <p>12.- ¿Frase que caracteriza a un evento o a tus autoridades?</p>	Comunicación	<p>Relaciones sociales</p> <p>Frase</p> <p>Contactos</p>	<p>Relaciones sociales: construyen y significan la realidad percibida por los actores de una comunidad, las relaciones se constituyen solo un elemento del contexto.</p> <p>Frase: es una expresión conocida y repetida, que suele ser citada en diversos contextos formada por dos o más palabras cuyo significado es de uso común, se utiliza como proverbio, en algunas ocasiones son sentido figurado.</p> <p>Contactos: personas con las que se establece diálogo de manera frecuente.</p>
<p>15.- ¿Menciona una costumbre o rutina que se da en la BECENE?</p> <p>16.- ¿Cuando recién llegaste a la normal, ¿Qué elementos te orientaron para integrarte a ella y su forma de trabajo?</p>	Relaciones	<p>Relaciones de evaluación</p> <p>Relaciones, elementos de orientación</p> <p>Relación, interés por el otro</p>	<p>Relaciones de evaluación: todas aquellas situaciones que surgen a partir de la evaluación, considerando a este como posible punto de desacuerdo.</p> <p>Relaciones, elementos de orientación: todas las acciones que recibió el entrevistado para iniciarse en la comunidad normalista.</p> <p>Relación, interés por el otro: cualquier expresión de atención hacia algún compañero.</p>
<p>6.- ¿Cómo esperas que se comporte un alumno de la BECENE?</p> <p>10.- ¿Qué conductas, habilidades, consideras que identifican a los profesores de la BECENE?</p> <p>13.- ¿Qué acciones realizas cuando identificas algún conflicto?</p>	Roles esperados	<p>Expectativas del otro</p> <p>Conductas</p> <p>Conflicto</p>	<p>Expectativas del otro: cuando el entrevistado refiere lo que esperaría que realizara el otro en función del contexto.</p> <p>Conductas: acciones concretas que refieren los entrevistados, de otros.</p> <p>Conflicto: acciones que realiza el sujeto ante una situación de apremio.</p>
<p>8.- ¿Con qué elemento, símbolo o imagen identificas a la BECENE?</p>	Imágenes	<p>Objetos</p> <p>Sentimientos</p>	<p>Objetos: edificios, uniformes, canchas, silbatos, trajes, lentes, fotografías.</p> <p>Sentimientos: alegría, estrés, tristeza, tranquilidad.</p>
<p>14.- ¿Qué te motiva para estar dentro de la BECENE?</p>	Motivos	Expectativas	<p>Expectativas: ideales que expresa el actor que dirigen sus acciones.</p>

Con este cuadro se realizó nuevamente el primer tratamiento de la información en el programa Atlas.ti a partir de ocho categorías, enlistadas en la segunda columna y veintiuna unidades de análisis enlistadas en la tercera columna (Ver Anexo 7).

Los resultados preliminares de este primer tratamiento de organización de la información ayudaron hacer una especie de resúmenes para cada unidad de análisis, estos resúmenes se remitieron a una tabla que se denomina “lo que dice la gente” (Ver Anexo 8). Con esta tabla fue posible significar la realidad desde lo que dicen los actores con respecto a un evento o hecho que se da al interior de la organización de la BECENE.

Con la intención de clarificar de dónde surgen estos resúmenes en el Anexo 9 se muestran las categorías de la unidad de análisis de normatividad, en donde se puede observar la forma en que analizó el texto de la entrevista.

Con la finalidad de entender y manejar con mayor eficiencia el material se abrió una nueva columna denominada *incidencias*. La intención de rescatar este dato es que de acuerdo con (Gergen, 2006, p. 43) la realidad se construye a partir de que varios actores coinciden en la descripción o caracterización de un hecho u objeto, es decir, en cuanto más personas concuerden con respecto a un hecho, la realidad se estructura de manera más sólida.

Por lo tanto, no se trata de una cuantificación, la tabla tiene la intención de dejar claro que los actores refirieron los mismos temas, y es justo aquí en donde cobra importancia.

## Esquema 7

Fuente:  
Elaboración propia

### Tabla de incidencias

Categoría	Unidad de análisis	Incidencia
Normativa	Regla escrita	7
	Regla no escrita	25
	Administración	10
Ceremonias	Aniversario de la BECENE	5
	Clausura	3
	Festejo de egresados	1
	Honores a la bandera	3
	Lo que te gusta	17
Valores	Lo importante	57
	Lo que hay que evitar	17
Comunicación	Contactos	26
	Frase	5
Relaciones	Relaciones de evaluación	57
	Relaciones, elementos de orientación	
	Relación, interés por el otro	17
Roles esperados	Expectativas del otro	23
	Conductas	16
	Conflicto	12
Imágenes	Objetos	6
	Sentimientos	10
Motivos	Expectativas	7



Como se puede observar, dentro de esta tabla hay unidades de análisis que reflejan un alto número de incidencias en relación con las demás, como es el caso de “regla no escrita”, “lo importante”, “contactos” y “expectativas del otro” que de alguna manera permiten hacer un primer acercamiento y vislumbrar lo que caracteriza a la cultura escolar de la BECENE. Podría pensarse que la categoría que más se resalta es la de los valores, puesto que los actores en sus narrativas resaltan lo que es más importante al interior de esta comunidad.

A partir de este planteamiento se puede iniciar la sistematización de la información y establecer las posibles relaciones entre una categoría y otra, o bien crear familias que den significados potenciales y desarrollar ideas, e incluso conceptos, de algunas de las categorías propuestas, es decir, se puede iniciar con la comprensión de lo que sucede al interior de la BECENE y así caracterizar la cultura escolar.



# **5** **Capítulo**

**Caracterización de una  
cultura escolar**





# 5 Capítulo

Resultados  
Conclusiones  
Referencias bibliográficas  
Anexos

## Resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos generados a través de la organización de la información, proceso en el que surgieron más elementos de los planteados en el modelo preliminar para caracterizar la cultura escolar. La forma en que se esquematizan los elementos de análisis es la siguiente: primero se presentan las normativas, las ceremonias y los valores, y posteriormente lo encontrado en torno a la comunicación, las relaciones, los roles esperados, las imágenes y los motivos.

Al trabajar cada uno de estos elementos, constitutivos del análisis de la cultura escolar, se observaron las siguientes categorías: en relación con la normatividad, son: regla escrita, regla no escrita y administrativo; las del elemento de ceremonias son: aniversario BECENE, clausura, festejo de egresados y honores a la bandera. Las categorías de análisis de los valores son: los retos y lo que hay que evitar; las correspondientes a la comunicación son: las relaciones sociales y frases; las generadas en torno a las relaciones son: relaciones de evaluación, elementos de orientación y relación de interés por el otro; sobre los roles esperados: expectativas del otro, conductas y conflicto; las de imágenes: objetos y sentimientos y, finalmente, las de análisis de motivos son: las expectativas.

Para la construcción de significados se atendió a la narrativa del texto; no así en cuanto al orden en que se presentaron los elementos y unidades de análisis que conforman la cultura escolar. La decisión de construir los significados de esta forma fue con la intención de respetar la narrativa de los diferentes actores entrevistados, puesto que lo que interesa es comprender lo que representa para cada uno de ellos las diferentes actividades que se realizan en la institución.

En este espacio se analizan detenidamente los aspectos que caracterizan la cultura escolar desde el punto de vista de los diferentes actores que conforman la comunidad normalista, desde su propia historia y desde la perspectiva del construccionismo social. Este conocimiento puede ayudar a clarificar el conjunto de factores que condicionan las diferentes formas de relación que se viven en la BECENE, para posteriormente encontrar pautas que permitan nuevas formas de intercambio.

Para arribar a la comprensión de la cultura escolar partiremos del hecho de que las escuelas normales se dividen en federales, estatales y particulares, y de que este caso se centra en una escuela normal estatal, por lo que su organización y normativa dependen del Gobierno del Estado. Así mismo, se consideró necesario retomar el planteamiento inicial de este trabajo, el cual pretende caracterizar la cultura de la BECENE a través de un modelo que se construyó con tres dimensiones: la normativa, las ceremonias y los valores (Ver Esquema 4). Es importante señalar también que el trabajo se realizó a través de un proceso inductivo, es decir, de lo particular a lo general. Este tipo de procesos se aplica sobre todo en investigaciones relacionadas con la comprensión de significados.

Una vez que se recolectaron los datos a través de las entrevistas, se construyeron categorías de análisis siguiendo un proceso de conceptualización, categorización, organización y estructuración. Producto de ello se generó la siguiente tabla, en la que se reorganizó la información en una espiral hermenéutica que permite identificar la integración de núcleos de contenidos relevantes para la caracterización de la cultura escolar.

El término *espiral hermenéutica* se tomó de Gadamer (1986) quien en su afán de hacer confiable una interpretación, propone este proceso para manejar la información. A continuación se muestran los pasos que conformaron dicha espiral; el ejercicio completo se puede observar en el Anexo 4.

#### Esquema 8

Fuente:  
Elaboración propia

#### Matriz de Espiral Hermeneútica

ESPIRAL HERMENEÚTICA				
Dimensiones	Pregunta	Categoría de análisis	Acción concreta que refirió o se observó en el actor	Significado de dicha acción
Normativa				
Ceremonias				
Valores				

Esta espiral hermenéutica permitió comprender lo que significan las categorías de análisis para los diferentes actores de la BECENE desde su propia narrativa y así tener posibilidad de construir declaraciones o afirmaciones generales que nos lleven a descubrir sus significados, para entonces comprender las relaciones entre los actores que conviven en la comunidad normalista. Enseguida se muestra una caracterización de las categorías expuestas en el modelo.

Dentro del análisis se encuentran claves al término de los comentarios de los entrevistados, que permiten ubicar el párrafo y la entrevista de donde fue extraído el comentario (Ver Anexo 7). Iniciemos pues, con esta construcción de significados desde lo trabajado en la espiral hermenéutica, bajo la perspectiva del construccionismo social.

## Normativa

Se trata de uno de los elementos primordiales para el funcionamiento de los centros educativos, en virtud de que regula las actividades y prioridades de las escuelas; la normativa se desprende de un documento oficial y es la misma para todas las escuelas normales. Este proyecto de investigación, sin embargo, aborda el tema normativo desde lo que significa para los actores que allí conviven. La forma en que se vive la norma para cada una de las escuelas es diferente, puesto que desde el momento en que un actor la conoce le da su propia interpretación y después, dependiendo del contexto de cada escuela, se genera una determinada y única manera de aplicación, y justo esta diversidad de contextos e interpretaciones es la que genera variedad de significados, integrándose con ellos la cultura escolar de cada centro educativo.

Al indagar sobre la normativa de la BECENE se encontró que la comunidad normalista se significa a través de tres categorías de análisis: administrativa, regla escrita y regla no escrita. A la *administrativa* se le denominó así porque los entrevistados refirieron como normativa a todas aquellas indicaciones que dan las autoridades escolares, como comisiones o cargas académicas; lo podemos observar en el siguiente comentario hecho por un docente:

Primeramente me entero de mis funciones aquí en la Escuela Normal del Estado, por medio de la plataforma, me meto a ella para saber qué son las actividades que tenemos pendientes para empezar a trabajar, esa es una estrategia. La segunda estrategia: me dirijo a la coordinación también para ver qué funciones tengo que desarrollar dentro de la Normal del Estado

Dentro de la espiral hermenéutica se encuentra que la acción concreta de esta categoría se remite a la firma de oficios, en los que se entera al profesor sobre sus comisiones y pendientes laborales. Las observaciones realizadas al respecto confirman que toda encomienda se formaliza desde el oficio y firma de enterado, práctica que se lleva a cabo a través del personal administrativo. Entonces, la relación cara a cara –término asignado por Gergen (2009) al acto de estar frente a otra persona– se desarrolla entre docentes y administrativos. El diálogo se concreta a una entrega recepción, sin oportunidad de cuestionar o bien aclarar dudas acerca de la indicación. Es en este tipo de contacto cuando se empieza a vislumbrar que el trabajo docente es una tarea solitaria. Una maestra señala que la comunicación que se establece con ella es de la siguiente manera;

La que me entregan por oficio, donde yo estoy enterada y firmo de que me enteré de la actividad; pero muchas veces el oficio me llega un día antes, entonces digo de qué manera tengo que organizarme, se te mueve todo.

El tipo de relaciones entre docentes a partir de la encomienda administrativa se tornan distantes, lo que se puede comprender a partir de la categoría de contactos, en donde los entrevistados refieren que las formas de comunicación suelen ser en forma de cascada o en ocasiones de manera informal;

Llego a tercer año, el primer día presentan al asesor, algunas veces se manejan los cartelitos afuera de los salones con el nombre de los asesores y otras veces no, por rumores a veces te enteras quién es, pero los horarios nada más de repente te los enseñan y cada maestro ya sabemos quién es y su modo de trabajar.

Una consecuencia lógica de este tipo de comunicación es que sea reducido el número de personas con las que se relacionan los actores, como lo han referido en las entrevistas, cuando se les cuestiona con quiénes establecen contacto. Un alumno dice al respecto: Con mis compañeros. Y un docente... El sindicato y la coordinación. Nada más.

Por lo tanto, uno de los significados que le dan los integrantes de la BECENE a las relaciones es que se dan a partir de la normativa dentro de un ambiente frío y solitario debido al tipo de comunicación y número de personas con las que establece contacto cada sujeto.

La distribución del tiempo en una escuela es un punto que atañe a la administración, y la manera en que se le distribuye está determinada por la normativa e influye en la cotidianidad de la institución. La BECENE trabaja con un horario de 7:00 a 15:00 horas, dejando para las tardes únicamente los talleres. Cada sesión de clases es de 50 minutos y la primera de ellas inicia a las 7:10 am, siendo continuas hasta las 10:30; de esta hora a las 11:00 es el receso de los alumnos, que es cuando reanudan sus clases, y terminan su jornada a las 14:20. Los profesores que tienen pocas horas cuentan con un horario discontinuo, dependiendo de su condición laboral, y solo aquellos que tienen tiempo completo cumplen con un horario de 8:00 a 15:00 horas. Esta organización del tiempo condiciona que algunos de sus integrantes manifiesten ideas como la siguiente:

Me doy cuenta que es un poco relacionada a la educación de nivel básica, porque llevan un horario de siete a dos, igual que en las primarias en las secundarias, aunque varía un poco. Tenemos diversos maestros pero el horario es corrido, no es como en otras escuelas. Por

ejemplo la Autónoma donde el horario se puede partir en la mañana y en la noche.

De lo anterior se infiere que uno de los elementos operativos característicos de la BECENE, es basar su organización en un modelo similar al de las escuelas de educación básica.

Otra categoría de análisis que surgió fue la de *regla escrita*, la cual se refiere a todas las acciones que los sujetos realizan al interior de la escuela respaldándose en un documento normativo o bien si realizan su trabajo a partir de algún documento de este tipo. Un alumno señaló al respecto:

Es parte de la normatividad de la escuela y viene tanto en las normas de la escuela como también en la carta compromiso, donde hay un apartado que especifica lo de la asistencia, que está sujeto a las normas que están establecidas y que previamente te explicó tu asesor. De hecho el primer semestre llega el asesor con las reglas de la escuela y vamos desglosando en la semana propedéutica el reglamento; te describe cada regla, en qué consiste, las repercusiones si no las cumples.

La mayor parte de los documentos mencionados provienen de los docentes, quienes respaldan el trabajo académico que desarrollan al interior de las aulas a través de documentos. Los más referidos en las entrevistas con los docentes son los planes y programas de estudio, así como el Acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública que trata sobre evaluación. Los profesores expresaron al respecto:



Las materias que he tenido tienen programa, ya hay un antecedente, entonces ese lo tomo como base, otras veces lo modifico y otras lo tomo tal cual está. Otro docente comenta: A partir de que se me entrega mi carga horaria empiezo a buscar la bibliografía, empiezo a hacer el plan, a buscar el programa y a partir de ahí armarlo y hacer una bibliografía y elaborar una antología.

El uso de los reglamentos al interior de las escuelas tiene historia. De acuerdo con Giménez (2000) era un reglamento que se aplicaba con tal rigidez que poco permitía la convivencia entre los diferentes actores de la escuela, por ejemplo se debía permanecer todo el tiempo de clase dentro del salón, no se permitían las conversaciones entre el alumnado, en caso de faltar a estas se sancionaba de diferentes maneras, a los docentes se les sancionaba a partir de descuentos y en el caso de los alumnos las sanciones eran físicas en algunas ocasiones.

De acuerdo con lo anterior, resulta comprensible que al día de hoy se presenten algunas de sus características. La normativa la aplican las autoridades y el resto de la comunidad se concreta a cumplir indicaciones; por lo tanto, no es necesario un compromiso de reflexión sobre la acción educativa o bien construcción del aprendizaje, los actores escolares se asumen como responsables de lo que sucede en la escuela y se concretan a cumplir con la normativa. El siguiente comentario fue hecho por una alumna:

Me parece que viene en el reglamento, pero para ser honesta no lo he analizado, nada más me guío en el primero, pero me dijeron que la evaluación era dependiendo de cada maestro pero que sus criterios los tenía que dar al principio del curso, pero ya en lo demás es en base al reglamento de la escuela.

Algunos actores, como los profesores y alumnos de la BECENE, cuando solo cumplen indicaciones dadas por las autoridades, toman una postura pasiva ante la norma en lugar de interpretar por sí mismos los diferentes documentos que regulan las actividades de la escuela, tarea que implica enfrentar, entre otras cosas, la realidad y su constante cambio. Esta acción se puede comprender desde las prácticas anteriores al cumplimiento de un reglamento en donde "El concepto de orden y disciplina estaba relacionado con las actitudes de sumisión, docilidad, obediencia y silencio, especialmente en la mujer" (Giménez, 2000, p.143).

La última categoría de análisis del aspecto de normatividad es *regla no escrita*. Los actores expresan realizar las tareas que la BECENE les confiere en conformidad con la costumbre o la práctica usual. Esta categoría de análisis fue la que más incidencia presentó dentro de la información de campo, lo que la hace la característica de la cultura escolar de la BECENE más significativa. Lo anterior es evidente en que la normativa que viven los actores de la BECENE se basa en practicar lo que el resto del colectivo hace; con este ejercicio los actores se van incorporando a la comunidad normalista y ensayan sus diversas intervenciones hasta interiorizar las formas que les permiten actuar y reaccionar como lo establece dicha comunidad. A través de este ejercicio, se adquieren formas muy propias de la institución como la forma de vestir, a la cual se refiere un alumno de la siguiente manera:

Los de primaria siempre andan muy bien vestidos, tienen esa cultura de andar siempre de vestir. Nunca andan en pants, solo cuando tienen actividad deportiva

El vestir formal es un signo que caracteriza a la persona que forma parte de la BECENE. Este signo se conforma desde los primeros años del normalismo mexicano, por lo que podemos considerarlo como un elemento que caracteriza

a todo aquel que aspire a ejercer la docencia, como se señala en este comentario:

Ver a todos los compañeros y los maestros de todas las licenciaturas, personal docente, los alumnos en nuestro caso, uniformados; los maestros, con ese orgullo más alto y presente que un día común; se nota la actitud orgullosa de ser parte de la Normal.

La BECENE es una institución de nivel superior que uniforma a sus alumnos, por lo que la forma de vestir se torna una característica más de esta comunidad, integrando así parte del *ethos* normalista.

Cuando se exploró en el campo el concepto de la *regla no escrita*, se les preguntó a los diferentes actores si conocían cuál era el documento normativo que respaldaba algunas actividades que se realizan en la BECENE, por ejemplo, los honores a la bandera o la asignación de cargas horarias. Sobre este tema una profesora respondió: Me imagino que deben existir parámetros. Por su parte, una alumna señaló:

Me parece que viene en el reglamento, pero para ser honesta no lo he analizado, nada más me guío en el primero, pero me dijeron que la evaluación era dependiendo de cada maestro pero que sus criterios los tenía que dar al principio del curso, pero ya en lo demás es en base al reglamento de la escuela.

Es interesante advertir cómo la observación que los sujetos hacen del entorno les brinda información de las pautas de comportamiento que se esperan de ellos y de los diferentes sujetos que integran la comunidad normalista. Las coincidencias con Gergen se mostrarán en conclusiones.

Para que un actor se pueda relacionar efectivamente con su entorno, es necesario comprender lo que de él se espera y lo que puede esperar de los demás. Con esta información cada acción cobra sentido para cada uno de los actores y se da continuidad a la forma de vida; es por ello que surgió especial interés en la unidad de análisis denominada *expectativas del otro*, que permitió vislumbrar los roles esperados de cada uno de los actores y lo que definitivamente refleja parte de los significados. Por ejemplo de parte de los maestros, quienes señalan: Ante todo la disposición para poder hacer bien su trabajo. Yo creo que todo sale adelante. Otro docente comentó;

Yo quisiera que fueran más allá, que el trabajo no fuera nada más el del aula, sino que por iniciativa buscaran qué hay más allá, que vieran que la lectura y el texto que tenemos no es lo único.

O bien, A partir de la planeación observé el trabajo de los muchachos y lo que hice fue orientar el trabajo y de esa manera salí. Pero hasta ahí.

Por parte de los alumnos también están presentes expectativas que les permiten ir conformando su ser docente, por ejemplo uno de ellos señala: Esperamos que el maestro responda trabajando y lo que enseña sea de calidad y trascendencia, no cualquier cosa. Otra alumna comenta: Hacer el trabajo, cumplir con el trabajo y se puede, de que se puede se puede, es cuestión de tener voluntad. Uno puede tener buena relación con los demás y cumplir con su trabajo.

Dentro de comunidad normalista se le da importancia al trabajo, al que las personas siempre cumplan con sus deberes. Sin embargo, profundizando sobre el significado del trabajo se puede observar el siguiente comentario:

Hay maestros que sí enseñan, que sí trabajan. Hay otros que se esmeran pero no llegan a su objetivo. Hay maestros que en verdad uno se pregunta qué hacen aquí o si el maestro está realmente preparado, con maestros yo me he puesto en su lugar y digo: quizás haría un mejor papel que el maestro o un poco mejor para sacar adelante las clases. Entonces son tres grupos: los maestros que siempre trabajan y que son muy disciplinados, los maestros que se esmeran pero no logran su objetivo y los que no trabajan.

Significar el trabajo dentro de la comunidad normalista no solo conlleva desarrollar una serie de actividades, sino que estas actividades estén preparadas y organizadas para alcanzar un objetivo.

Es importante visualizar que cuando no se cuenta con un referente de lo que hay que hacer, en este caso el desconocimiento de la normativa, los criterios de valoración hacia un trabajo son variados y basados solo en el sentido común que impere dentro de la comunidad, por lo que es complejo precisar cuáles son los criterios que usan los actores para determinar cuándo se realiza un buen trabajo dentro de la escuela; sin embargo, algunos refieren que el éxito de un trabajo tiene que ver con la organización.

Lo más importante para los integrantes de la comunidad normalista es la organización, porque ésta implica un proceso en desarrollo continuo, durante el cual se tienen que hacer cuestionamientos constantes acerca del cómo se relacionan las reglas escritas y las no escritas, además de cómo estas reglas atienden a las demandas administrativas que la institución impone. Observemos los siguientes comentarios por parte de dos alumnos de la

comunidad BECENE, uno de ellos comenta; Organizarme para mí es un poco difícil porque tengo que estar checando, tengo una libreta de tareas, entonces ahí anoto mis horarios y siempre saco copia del horario que nos toca. Y el segundo comenta;

Lo más difícil para mí es la organización, siempre batallo mucho. Hay veces que digo ahorita lo hago, o al cabo es para el martes y entonces llega el martes o el lunes en la tarde y todavía tengo tarea de otras materias. A veces comento con mi familia que no me importa la hora a la que me duerma pero sé que la tengo que llevar porque sé que esa era mi responsabilidad y que lo tenía con anterioridad. Es uno de los problemas que más frecuentemente tengo con la organización.

Lo anterior es reforzado por el comentario de un administrativo: Los tiempos, que haya cierto margen en cada proceso para que se entreguen a tiempo a los alumnos.

Entender los usos y costumbres que conforman la vida cotidiana de la escuela, permite a los integrantes de esta comunidad actuar conforme a lo establecido al interior de esta escuela y quien no se adecue a estos usos y costumbres recibe como sanción la desaprobación social.

## Ceremonias

Desde los inicios del normalismo mexicano las ceremonias fueron eventos a los que asistían personas que ocupaban altos puestos gubernamentales, por lo que este tipo de actividades se han conservado en forma de tradiciones, e incluso hasta en la forma de organizarlas: “las fiestas escolares y las ceremonias cívicas constituían una importante variante en la vida cultural de las escuelas normales” (Giménez, 2000, p. 155). Las ceremonias que más llaman la atención a los diferentes actores de la BECENE son el aniversario de la escuela, la entrega de documentos y los honores a la bandera.

En el análisis se encontraron varias subcategorías (Ver Esquema 6) que ayudaron a comprender qué elementos permiten a los actores de la comunidad normalista sentirse identificados y desarrollar un sentido de pertenencia. En este sentido se aborda el aspecto de las emociones, las cuales dentro del construccionismo social se entienden como “actuaciones culturales, aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas” (Gergen, 1992, p. 213). Así pues, se puede mencionar que en la categoría de análisis *lo que más te gusta*, se encontró que lo más significativo para los sujetos va desde cantar el himno normalista hasta aspectos de convivencia. El primer punto lo ilustra el siguiente comentario, realizado por una alumna: Cantamos el himno normalista con mayor entusiasmo y empezamos a ver que se integran nuevos grupos, me gusta mucho esta ceremonia.

Con relación a compartir a través de la convivencia, la relación con el otro, el dialogar, escuchar y sentirse escuchado, en donde las ceremonias son una oportunidad para realizar y aprender éstas acciones culturales que a la mayoría agradan, observamos la siguiente expresión de un alumno; Cuando traen a

maestros de generaciones pasadas y cuentan sus experiencias y te vas dando cuenta de los cambios que ha habido y es interesante. Porque me imagino yo poder regresar a la Normal después de veinticinco años.

A través de estas celebraciones los diferentes actores aprenden, por medio de las narraciones y el ejemplo, lo que es parte de su rol como miembros de la comunidad normalista.

Las emociones son un elemento inherente a la convivencia humana y juegan una parte esencial en el aprendizaje de las personas. Dentro de esta categoría se presentan las emociones que ayudan a comprender que el significado de un código se adhiere al sujeto en la medida en que *se relacione con sus afectos*. Una de las acciones que más emoción provoca a los diferentes actores de la BECENE es la convivencia a través del diálogo, que de acuerdo con el construccionismo social, se desarrolla en las narraciones, ya que en ellas se refleja lo que le significa la realidad a quien las elabora. Sin embargo, el diálogo solo se puede dar cuando los códigos tienen el mismo significado para quienes participan en éste.

Uno de los significados que se conforma con el diálogo es el sentido de pertenencia, puesto que las ceremonias les permiten visualizar un rol para cada actor de la comunidad, como lo podemos observar en el siguiente comentario realizado por una alumna:

Porque nos hablan de la historia de la escuela y porque ¡veo que los maestros vienen 25 años después! Y la mecánica que utilizan, porque estaba platicando con una maestra que salió hace 25 años y me decía que pasan a sus salones, les toman lista, sus mismos compañeros, se



vuelven a reencontrar, entonces de las más significativas, las mas gustosas.

Otro alumno expresa: Cuando traen a maestros de generaciones pasadas y cuentan sus experiencias y te vas dando cuenta de los cambios que ha habido es interesante.

Los actores identifican una forma de relacionarse con el otro en un contexto determinado, y en esta relación de convivencia resaltan las formas de conducirse, de saludarse y de vestirse, de acuerdo con un protocolo formal.

La BECENE vive varias ceremonias, pero la más significativa para los entrevistados es la de aniversario, en la cual se organizan una serie de eventos académicos, deportivos y culturales en los que se presenta la oportunidad de convivir alumnos, maestros y ex alumnos normalistas. También se abren espacios para el diálogo en los que se comparten un conjunto de características comunes como desarrollar su trabajo al interior del aula, su poca movilidad profesional y sus bajos salarios.

Por otro lado, también se muestra una pluralidad compleja, porque cuando se dice *normalistas*, se está nombrando a un grupo en el que hay más mujeres que hombres; el origen social es mayoritariamente humilde y con una cultura totalmente diferenciada. Pero ante esta pluralidad, las ceremonias logran un punto en común al convivir desde varias ópticas; por ejemplo, un administrativo señaló:

Lo que a mí me gusta es cuando hay que cantar el Himno Nacional, me hace recordar muchas cosas de nuestro país, que considero que es un país bonito. El cantarlo, mostrar respeto, para mí es muy emotivo. También cuando se hace entrega de reconocimientos, sobre todo si es una persona que conozco, me da gusto.

La comunidad normalista concretiza estas emociones a través de *objetos*, lo que conforma otra de las categorías de análisis. Dentro de los objetos más significativos está el propio edificio de la escuela y su logotipo; se estima que en los documentos que extiende la institución estén presentes estas imágenes: el frente del edificio y el logotipo, que es una “N” enmarcada, con una antorcha al centro (Ver Anexos 10 y 11).

Al inmueble y el logotipo de la BECENE se les puede denominar *objetos generales*, porque la mayoría de los integrantes de la comunidad normalista los consideran propios; pero también se encontraron otros objetos que tienen que ver con un grupo en concreto, por ejemplo, los licenciados en educación física se identifican por su gorra y silbato, los licenciados en matemáticas y español con corbatas, los licenciados en primaria con lentes y las licenciadas en educación preescolar con batas. Lo anterior se puede observar en el siguiente comentario realizado por un alumno: Magisterio, maestros, corbatas, muy formales. En específico en cada licenciatura; un educador físico, un silbato, una gorra; de matemáticas unos lentes; una educadora, una bata.

Por otro lado están *las emociones* que llegan a despertar durante el desarrollo de las ceremonias que se realizan al interior de la institución; entre las que se mencionan en las entrevistas es fácil percibir contrariedad, puesto que por un lado expresan experimentar orgullo de pertenecer a la BECENE, pero al mismo tiempo les generan cierto estrés los retos que ésta les implica, como la profesionalización, la responsabilidad y la innovación. Esto se observa en los siguientes comentarios hechos por profesores, por ejemplo: En formarme muchos retos, yo quiero un cambio total, porque sé que se puede lograr. Pido una crítica constructiva, no estar encasillada en el mismo lugar. Pienso en la Normal con una innovación diferente. O bien, como lo expresa otro profesor:

Los maestros nos quedamos atrasados dentro de las escuelas del siglo XX, los alumnos ya pertenecen al siglo XXI y nosotros somos los que tenemos que alcanzarlos, en este cambio que hay de la tecnología y la información y de demás, pues ya nos rezaga, bueno, al menos yo así lo siento como maestro.

Revisar las emociones que provocan las acciones de una comunidad va de acuerdo con el construccionismo social: “El vocabulario de los sentimientos morales, la solidaridad y el goce interior, deriva, en buena medida de una concepción romántica del yo” (Gergen, 1992, p. 42). Es decir, hay una postura muy cimentada en los sentimientos, más que en las observaciones; por lo tanto, otra de las características de la cultura escolar de la BECENE es basar sus relaciones en sentimientos.

En *las emociones* encontramos algunas expectativas de los sujetos, que consideran que sí se pueden cumplir a través de esta institución, como lo refiere una alumna en el siguiente comentario: Ser parte de una sociedad que quiere ser mejor.

Las actuaciones emocionales se limitan a ciertos contextos que cuentan con la aprobación social:

Si admitimos que son reglas culturales las que gobiernan cuándo y dónde puede tener lugar una actuación emocional, así como las reacciones de los demás y las próximas respuestas del actor inicial, podemos empezar a considerar estas actuaciones emocionales como movimientos de una danza o un guión emocional muy elaborado (Gergen, 1992, p. 214).

La cultura escolar de la BECENE tiene antecedentes que ayudan a comprender por qué actualmente sus diferentes actores basan su actuación en función de las emociones, puesto que “Históricamente al inaugurar las escuelas normales se hizo con una concepción del maestro como el sacerdote, el apóstol, el misionero que derrama en el terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia” (Calvo, 1989, p. 17), expresiones totalmente románticas que han venido conformando el tipo de relaciones, actuaciones y significados actuales de esta institución.

Tras reflexionar acerca de cómo establecen las nuevas generaciones sus relaciones con sus iguales se tendría que reconocer la cantidad de estímulos que estos reciben a través de los diferentes medios de comunicación tan dinámicos y asincrónicos, en combinación con ceremonias prediseñadas desde hace varios años, armonizando lo antiguo con lo moderno.

Estas ceremonias son oportunidades para identificar "los lenguajes del romanticismo y del modernismo, estas maneras de reconocernos y de interpretar a otros están entre tejidas en la trama misma de nuestras relaciones cotidianas, sin ellas la vida diaria sería insostenible” (Gergen, 1992, p. 36). Lo anterior, sin duda nos permite visualizar el reto del docente al entablar este ejercicio social, que es el momento de integrarse a una comunidad.

## Valores

El aspecto de los valores es el más amplio. De aquí surgieron diez categorías de análisis; se iniciará esta caracterización con lo que los sujetos consideran *más importante* dentro de la BECENE, en donde se señala al compromiso como el elemento más sobresaliente, entendiendo a éste como un conjunto de

hechos o cosas relacionadas entre sí, en donde una cosa depende de otra, o bien, para que suceda algo se deben dar ciertas condiciones, como lo expresa un alumno señalando lo siguiente:

Hay algunos profesores que no saben sobre la materia. Por ejemplo que tienen una especialidad en administración y nos enseñen desarrollo infantil, algo que no tiene coherencia, no nos pueden dar esa idea del trabajo, que nos dicen lo que hay en las lecturas pero que nosotros también lo vemos de la misma manera, es algo evidente; pero hay cosas que como persona o como profesional no conoce, tendría que mejorar en esa parte.

El alumno percibe al docente como un profesional con pocas capacidades para impartir la asignatura, lo que podría mermar la formación de los estudiantes, y es justo aquí cuando se menciona que unas cosas "dependen" de otras, unos hechos "suceden" a otros, o suceden "siempre y cuando se dé un orden entre determinadas circunstancias"; sin embargo, a lo que se le da valor dentro de la comunidad normalista es al compromiso que este docente asuma para enfrentar el reto, para significar compromiso.

Es decir, los sujetos denotan acciones como *organización, planeación, evaluación y conocimientos*, acciones que permiten reflejar el compromiso que se tiene con la tarea. El compromiso como se entiende en la comunidad normalista tiene que ver con una parte de su historia; el magisterio es una profesión que comparten varios profesionistas, situación única entre las profesiones que en algún momento provocó algún tipo de debate, pero que hoy en día se ve como una fortaleza que permite atender mejor a los requerimientos de las actuales generaciones.

De acuerdo con Gergen (1992) en las sociedades siempre habrá dos visiones, la romántica y la modernista; para los modernistas, las principales características de una persona no son una cuestión de emociones, sino más bien una capacidad de raciocinio para desarrollar conceptos, opiniones e intenciones conscientes. Lo que se da cuando los actores refieren que el maestro superará el reto de dar su asignatura si lleva a cabo acciones como organización, planeación, evaluación y conocimientos, elementos todos de la visión modernista.

Uno de los elementos para asumir un compromiso es el *conocimiento* y pareciese que el conocimiento se elabora con la información que se captura a través de ciertas acciones. En el siguiente comentario de parte de un alumno se muestra que lo más importante es el cumplimiento:

Cumplir con la tarea, participar, tener una disposición al trabajo, llegar con actitud positiva en las mañanas que a veces es difícil, pero si te dicen que vamos a hacer una actividad es participar, involucrarte y reflexionar sobre lo que te están diciendo y lo que estás haciendo en clase.

O bien como lo señala un administrativo, lo más importante es; La disponibilidad de la persona, porque si hay disponibilidad de la persona se cumple todo lo demás.

Pero el compromiso no sólo es con el trabajo, sino también con las personas. Se señala por parte de algunos sujetos que lo importante en la BECENE es no fallar, los maestros a los alumnos, los alumnos a los maestros, los alumnos a los padres de familia, los alumnos a sus compañeros y todos a la sociedad. Al

respecto un alumno expresó: El de cumplirle a mi familia, vivo con mi madre y con mi hermano y con las actividades que llevo no quiero faltar en mi casa, soy el hermano mayor entonces necesitan de mi ayuda. Eso es también un reto para mí.

Se hacen presentes nuevamente las emociones, sin las cuales no podría guardarse el equilibrio en el desarrollo de todo ser humano, ni explicarse la solidez de una cultura dada.

Otro de los puntos que ayudan a ser una persona comprometida dentro de la cultura escolar de la BECENE es la capacidad de *organización y planeación* de las diferentes actividades que se realizan al interior de toda institución escolar, en donde el reto mayor es disponer de tiempo para todas las acciones que los actores de una escuela deben cumplir. Un profesor comenta:

La planeación. Yo doy el cien por ciento, pero siempre los imprevistos o algo surge, cómo debo yo rescatar o qué estrategia implementar, pero también tienes que tener todo a tiempo, porque luego se llega el periodo de evaluar a los alumnos.

O bien como lo señala otro docente; Los retos antes que nada, el tiempo, porque a nosotros aquí en la normal nos entregan nuestra carga horaria sobresaturada.

Dentro de la las escuelas hay una serie de actividades que van desde las académicas y sociales hasta las formativas, y todas tienen vinculación con la docencia: “Tal vez los profesores seamos gente más ocupada que la mayoría, después de todo, la comunicación es un hecho central de la docencia y de la investigación” (Gergen, 1992, p. 20).

Otra de las categorías de análisis del aspecto de valores plantea la postura contraria es decir *qué se debería evitar* en la BECENE, en donde resalta la falta de apego a la planeación o programaciones establecidas previamente por motivos ajenos a los actores, como se expresa en el siguiente comentario de parte de un profesor:

Piden apoyo para cubrir eventos como cuando se presenta el gobernador, por decir algo. Me ha tocado que si tengo 33 alumnos me quedo con 20 o a veces me dicen, se va a ir todo el salón, entonces ese día no voy a tener clase, entonces es una sesión perdida y tengo que volver a replantear la planeación.

El anterior comentario refleja el punto de vista de un docente, por su parte, la apreciación que tiene un estudiante con respecto al apego a la planeación es la siguiente:

Podría ser que sea responsable, muy responsable, porque a mí me gusta mucho dar responsabilidad entonces me gusta que también me la den, porque por ejemplo, por falta de organización, nos encargaron un trabajo muy grande en el que me pasé hasta las 3 de la mañana para que el maestro me diga, después lo reviso, hasta la próxima. Eso es lo que son cosas que no me parecen, es decir, que cumplan el mismo estándar que yo cumplo.

### Roles esperados

El elemento de *roles esperados* dentro del análisis de la cultura escolar permitió detectar, entre otras cosas, qué espera ver el actor de determinada persona, dependiendo del lugar, función e incluso horario. Algo que se expresa como aspecto importante de mejorar es la forma en que se dirigen al otro; se



puede observar como prioritario mejorar en el trato hacia los demás, como expresa a continuación una profesora:

Que siempre estuviera su disposición para atender al personal, que yo no viera esas caras de fastidio o de incomodidad cuando uno se dirige hacia ellos para pedir algo. Porque en el pedir está el dar. También con los catedráticos, si yo entro con una sonrisa, siempre ser amable.

Los parámetros que toman estos sujetos para determinar qué es lo importante y qué es lo que se debería evitar se exploraron a través de las *expectativas del otro*, en donde expresaron qué es lo que esperan encontrar en los diferentes actores, como maestros, alumnos y administrativos. Por ejemplo, los alumnos esperan que los profesores soliciten justo lo que ellos den, y que enseñen o bien generen conocimiento a partir del desarrollo de una planeación y aplicación de evaluaciones, como lo refleja el siguiente comentario: Tiene que ser parejo, porque tanto el alumno como el maestro son importantes dentro de la escuela y de lo que se está llevando que a fin de cuentas es educar y transmitir el conocimiento. O bien otro alumno refiere: Entonces como alumno uno trata de dar lo mejor y espera recibir lo mejor.

Por su parte, el docente también tiene expectativas acerca del comportamiento del estudiante, por ejemplo: Ante todo la disposición para poder hacer bien su trabajo. Yo creo que todo sale adelante. O también, Quisiera que fuera todo solemnidad, pero creo que con los muchachos de ahora ya no se puede. Ver un acto solemne donde el muchacho este atento de a ver qué mensaje dan.

Estas expectativas o bien referentes que se transmiten entre iguales, permiten equilibrar lo que se observa o advierte de manera individual con lo colectivo. Este ejercicio es una interesante experiencia, porque este diálogo genera conocimiento, se transmiten costumbres, percepciones que nos ayudan a

reafirmar o bien discontinuar nuestras ideas o referentes, como se observa en el siguiente comentario de una alumna:

La experiencia te va diciendo. Tal maestro te va a exigir, pero como te va a exigir te va a cumplir, y esa fama que se va creando entre maestros se va comunicado entre alumnos. Porque tengo amigas que están en cuarto y te dicen: con tal maestro no te preocupes...no te va a exigir...y con otros...vas a aprender mucho con ella...etc. Se va llevando de generación tras generación. Esas categorías que te dicen las aumentas o las modificas.

A los individuos se les considera más bien representantes de categorías sociales más generales, y es la categoría social la que cobra importancia decisiva en la vida cultural

No es su existencia como personas, su inmediatez o su individualidad, ni su efecto particular e irrepetible en el curso de los hechos históricos lo que cobra preeminencia o se destaca simbólicamente, sino su situación social, su particular localización dentro del un orden social (Gergen, 1992, p. 25).

La racionalidad, como característica de la visión moderna para significar la realidad, tiene una necesidad particular para poderse desarrollar. Esta necesidad es la participación social: “La racionalidad es consecuencia de la participación social” (Gergen, 1992, p. 112). La participación social tiene que ver con el tipo de comunicación y canales con los que cuenta el actor para comunicarse, por lo que es importante observar cuáles son los canales de comunicación más importantes dentro de la organización de la BECENE. A continuación se mencionan dos: la que se da por parte de la administración, que denominan parte oficial, y la informal, que es aquella que se da en los

pasillos o bien a través de comentarios. Lo más interesante de esto es comprender cómo se dan las relaciones sociales en una comunidad.

El conflicto permite observar que la *jerarquía o rol social* que le corresponde a cada actor influye en el éxito o bien el fracaso de la solución del conflicto, como se expresa en el siguiente comentario de un administrativo: No siempre salimos bien librados, porque existe cierta discriminación. Llega un momento en que se me llama la atención más a mí por mi trabajo.

Pareciera que la posición en la estructura de la escuela junto con las redes sociales creadas por las interacciones entre los compañeros ayuda a que la solución de un conflicto se dé a favor de quien las posea. Las relaciones sociales generan un capital social y son un buen marco de referencia para comprender y significar la realidad que se vive.

Ciertos marcos, lugares y medios son relativamente favorables a la construcción de las relaciones sociales, mientras que otros la hacen difícil. Por ejemplo, los mandos medios tienen la oportunidad de interactuar con un mayor número de actores de la escuela por la función que están desempeñando; estos tienen la oportunidad de entablar una relación social al margen de la normatividad de la escuela, de tal suerte que están comprometidos en una cooperación, que aunque sea mínima puede ser útil para construir una relación social, situación que en ocasiones no tienen los actores ubicados en otro orden de la estructura organizativa. Esto reafirma el carácter individualista de las escuelas.

La relación social entre dos personas genera conocimiento y un compromiso recíproco, fundados en interacciones; y el compromiso se establece en función de la normatividad de la institución. Esto es algo que las nuevas generaciones, con visión modernista de la realidad, poco comparten, puesto que sus formas

de relacionarse en la vida cotidiana con los demás implican poco compromiso, además de tiempos y espacios discontinuos, algo que pocos profesores de la BECENE han contemplado al momento de organizar el trabajo, lo que evidentemente se refleja en los resultados.

La importancia de comprender el significado de determinadas relaciones sociales y valores a través de los procesos de socialización dentro de las instituciones educativas, nos recuerda el peso de la cultura escolar para tener éxito en esta tarea, la cual demanda una porción de adaptación por parte de los sujetos que deseen incorporarse a dicha comunidad. Como consecuencia, tienden a ser ritualizadas, es posible que se repitan una y otra vez determinadas pautas de acción, en donde solo cambian los personajes, no es probable que sucedan desenlaces inesperados.

## Comunicación

La comunicación oficial para los docentes se realiza con oficios o en reuniones de trabajo, y para los alumnos esta comunicación es a través de sus asesores o bien coordinadores de licenciatura, quienes de acuerdo al organigrama son actores clave para entablar la comunicación entre los integrantes de la comunidad normalista. Veamos el siguiente comentario de una profesora:

La que me entregan por oficio, donde yo estoy enterada y firmo de que me enteré de la actividad; pero muchas veces el oficio me llega un día antes, entonces digo de qué manera tengo que organizarme, se te mueve todo.

Por otra parte la comunicación informal también tiene impacto, puesto que en ésta se da el mensaje acompañado de un comentario o bien interpretación de la misma información, como lo podemos observar en el comentario hecho por

un administrativo: Creo que la lateral, por cómo está la cultura. Incluso nos dicen que lo mejor está en los pasillos. Por muchas cuestiones te enteras de lo que va a ocurrir, antes de que fluya la información.

La comunicación fue la categoría que permitió comprender el grado de participación social que hay entre los miembros de una comunidad, el significado de ésta dentro de la comunidad normalista es de un área de oportunidad ya que se sienten poco informados y escuchados en sus demandas. Los canales de comunicación son pocos e impersonales; por lo tanto, la racionalidad en torno a conceptos se limita al grupo más cercano, es decir al salón de clases con cada profesor, razón por la cual la racionalidad en la cultura escolar BECENE es una tarea pendiente, porque a pesar de que se han generado espacios de dialogo en reuniones diversas, éstas no han logrado el diálogo abierto, en donde se compartan opiniones y cada uno incorpore los puntos de vista de otros a partir de un debate, es decir, las reuniones son espacios para cumplir con un protocolo ya establecido, lo que no permite “La identificación con otros enclaves culturales, lo que convierte las buenas razones en racionalizaciones” (Gergen, 1992, p. 111).

Los actuales actores de la BECENE se han identificado con los enclaves propios del discurso de ésta, pero no se han permitido identificar los nuevos enclaves culturales que dan las nuevas generaciones, que inevitablemente se conducen con una visión modernista.

Se identificó que los actores que son clave para que fluya la comunicación al interior de la institución son los coordinadores de la licenciatura, o bien los mandos medios. Así mismo fue posible vislumbrar que uno de los puntos que más se dialoga es la evaluación, porque en ocasiones representa un conflicto, como lo expresa un alumno: Yo primero intento hablar con el maestro, porque por lo regular siempre es por calificaciones. Hay unas veces que te dicen que así te quedas y no pueden cambiarse.

## Conclusiones

La cultura escolar es producto de las relaciones sociales que hay entre los diferentes actores de una escuela, quienes crean y recrean constantemente la realidad, principal razón que hace que dicha cultura sea un concepto vivo y dialéctico que día a día se renueva y cambia, conforme va siendo modelada por los diferentes sujetos que integran la comunidad escolar. Por lo tanto, es lógico que los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones en poco se parezcan a los escenarios y contextos que rodeaban a las generaciones que los antecedieron.

El que un docente acceda a la caracterización de la cultura escolar para entender los nuevos escenarios sociales en los que están inmersos sus alumnos, lo ubica como un profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la contemporaneidad. Porque los docentes también son aprendices sociales, tarea que implica una estrategia que les permita recabar y sistematiza información del contexto social, así como una formación que les ayude a interpretarla y a hacer uso de ella en su tarea cotidiana. Con estos elementos el profesor, comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, puede tener mayores posibilidades de éxito en su labor docente.

Caracterizar la cultura escolar tiene que ver con varios aspectos; uno de ellos fue conceptualizarla, pues hasta el momento no se había podido unificar un concepto de ésta que permitiera observar qué elementos la conforman y con ello facilitar su estudio. Algunos teóricos han trabajado al respecto, lo que ha propiciado que existan avances importantes en esa tarea. Es por ello que a través de estudiar a la BECENE se conformo en un concepto de cultura escolar

que atendiera a las características de las escuelas normales, para a partir de éste, elaborar un modelo que ayudase a caracterizar su cultura escolar.

Es importante observar que profesionales de la educación aún se pregunten si es posible encontrar una forma de sistematizar la cultura escolar de un centro educativo, que facilite recabar información y reconocer los intereses y necesidades sociales que posibiliten organizar la intervención docente. Cabe señalar que la duda nace cuando se reconoce la amplitud de la cultura escolar y la complejidad de capturar la realidad; sin embargo reconociendo que “la revolución académica que se está produciendo en nuestros días es un paso previo para entender qué es lo que está pasando en la cultura” (Gergen, 1992, p. 117), se consideró posible avanzar con bases sólidas en esta tarea de la investigación educativa.

La necesidad de sistematizar la caracterización de la cultura escolar llevó a plantear la pregunta de estudio de este trabajo *¿Qué elementos debe tener un modelo comprensivo que ayude a caracterizar la cultura escolar de una institución educativa, a través de su normativa, las ceremonias y los valores?* Para responderla se desarrollaron cuatro objetivos de investigación; el primero de ellos fue conceptualizar qué es la cultura escolar, la cual se resolvió estableciendo el concepto de la siguiente manera: *la cultura escolar es una estructura o modelo socialmente organizado y delimitado en un contexto históricamente específico, simbólicamente representado, con significados interiorizados de modo relativamente estable por los diferentes actores de la institución educativa en forma de representaciones objetivadas y comunicadas entre sí por medio de un código.* Una vez acuñado el concepto, fue posible proponer un modelo comprensivo de la misma.

Se propuso un modelo, porque lo que se requería era integrar un esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja, que facilitara su comprensión y el estudio de su comportamiento. Así pues, con este concepto de cultura escolar se integraron los elementos que atendieran las características de las escuelas normales, mismas que, a pesar de ser instituciones de nivel superior, cuentan con características únicas, como el no ser autónomas y el regirse con lineamientos y normativas similares a las escuelas de educación básica, lo que genera en su interior una cotidianeidad única.

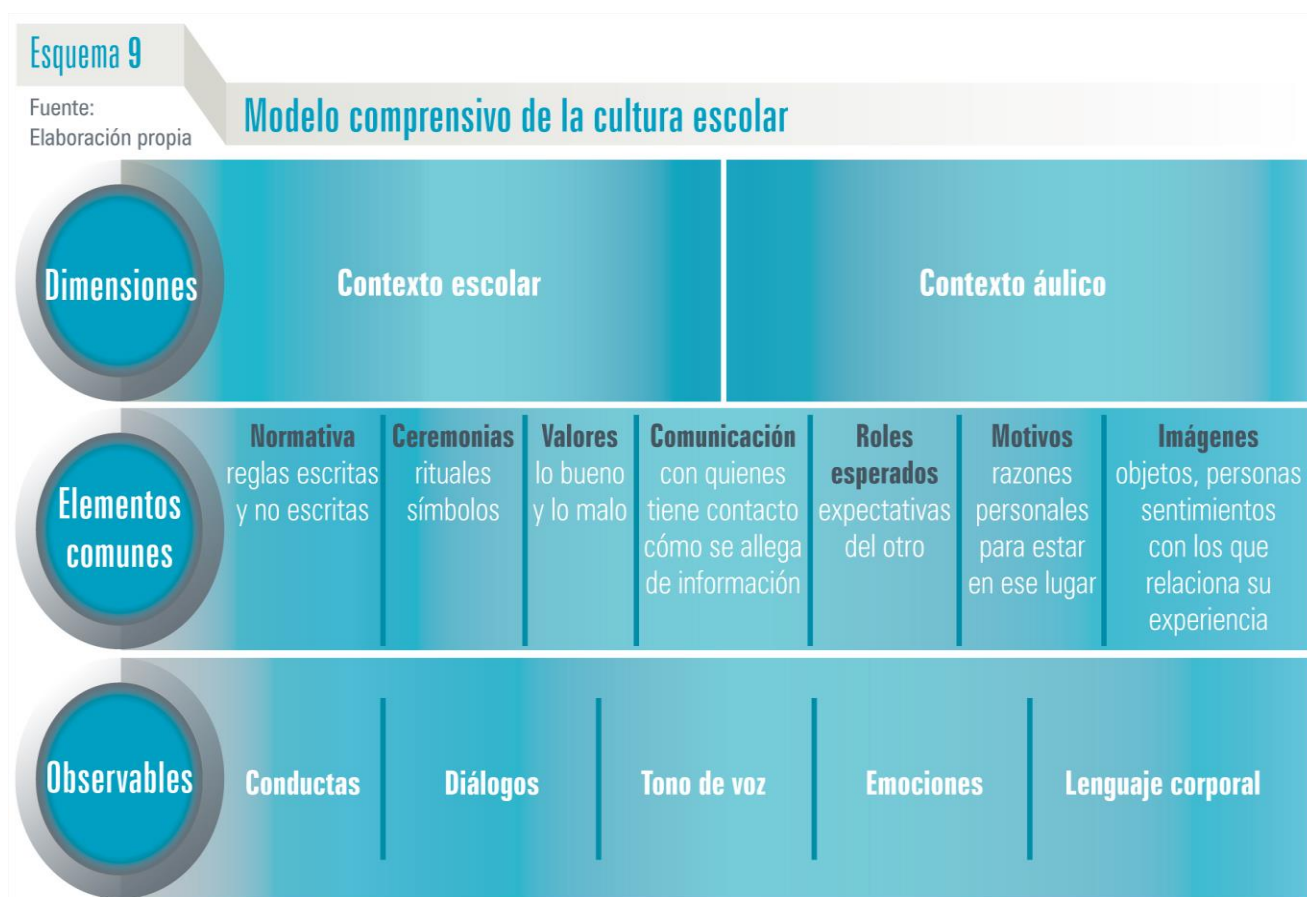
La cultura escolar, como modelo socialmente organizado, permite observar la vida práctica de los actores de la escuela y con ello identificar algunas barreras entre el ámbito profesional y el personal, pues queda claro que las decisiones de las personas no se sustentan en su conocimiento explícito profesional, sino de forma muy decisiva en sus modos de pensar, sentir y actuar. En palabras de Korthagen “en sus plataformas de creencias y hábitos, la mayoría de ellos implícitos e inconscientes, que constituyen su identidad” (Korthagen, 2004, p. 67).

La reconstrucción de la cultura escolar solo se puede lograr reconociendo la historia del centro educativo en cuestión, pues en los antecedentes de una comunidad escolar se preservan sistemas de interpretación y de acción que son comunicadas a sus nuevos integrantes. Lo anterior hace evidente la importancia de que los diferentes actores de la escuela se cuestionen las ideas y prácticas que han adquirido a lo largo de su vida profesional y que activan en su quehacer cotidiano. Hazel y McIntyre (2006) denomina a este proceso *teorización práctica*, la cual centra su atención en el análisis de la realidad escolar, por lo que es necesario que la información se maneje de forma sistemática, con el objetivo de generar ideas y establecer relaciones entre ellas, para llegar a una teoría propia (Hazel y McIntyre, 2006, p. 34).



Fue así que, con la idea de generar un modelo explicativo propio, surgió el modelo comprensivo de la cultura escolar que aquí se presenta. No obstante, fue necesario, para fines prácticos, centrar la atención en tres elementos comunes a las instituciones educativas, que son la normativa, las ceremonias y los valores, elementos que integraron el modelo comprensivo inicial para caracterizar la cultura escolar.

Después de las primeras etapas de su diseño se observó la necesidad de precisar algunas categorías que ayudaron a sistematizar la información de campo, para con ello perfeccionar el modelo comprensivo, que en una versión acabada se propone de la siguiente manera.



Las modificaciones necesarias al modelo comprensivo se pudieron precisar al momento de organizar la información para su sistematización. En este ejercicio y desde el paradigma interpretativo, la cultura escolar se expone como una realidad organizada cognitiva y selectivamente por sus actores, desplegando una variedad de unidades de análisis que ayudaron a precisar los elementos comunes señalados en el modelo comprensivo y en la explicación del cómo se producen las significaciones.

Por lo tanto los elementos que debe tener un modelo comprensivo que ayude a caracterizar la cultura escolar son siete, la normativa, las ceremonias, los valores, la comunicación, los roles esperados, los motivos y las imágenes. Con la observación de estos elementos es posible comprender las formas de vida y cómo se relacionan los diferentes actores al interior de la institución educativa que se esté indagando.

Con base en lo anterior se afirma que la perspectiva interpretativa permitió incorporar, como un avance epistemológico de esta investigación, el aumento de los elementos comunes dentro del modelo comprensivo, el cual inició con tres y finalizó con siete. Así mismo, la metodología facultó comprender los significados a través de la espiral hermenéutica, misma que hizo posible reconstruirlos.

Con la ayuda de las dimensiones y de sus elementos comunes se elaboraron recortes de la realidad, puesto que a la explicación de un fenómeno cultural, dentro de cada elemento, le precede un intento por organizarlo y describirlo, descomponiéndolo en partes, tratando de llegar a la descripción densa Geertz (1984), la cual nos llevó a la contextualización del centro de trabajo y nos permitió comprender mejor las conductas de los diferentes actores que conviven en la BECENE.

Queda claro entonces que las dimensiones y elementos comunes que ayudaron a aprehender la cultura escolar, a su vez conforman el modelo comprensivo propuesto para su caracterización. Sin embargo otro de los objetivos fue construir el significado de cada dimensión, es decir, cómo significan los actores de la comunidad normalista la normativa, las ceremonias, los valores, la comunicación, los roles esperados, los motivos e imágenes; “en este sentido se rescata el rol del investigador como constructor de significados” (Ruíz, 2003, p. 21).

Para ello, dentro de la propuesta metodológica se desarrolló una espiral hermenéutica con tres columnas; en la primera de ellas se describió lo que se esperaba del entrevistado, en la segunda lo que el entrevistado dijo en la entrevista y en la tercera se construyó el significado a partir de la información obtenida en las dos columnas anteriores.

Después de la construcción de significados, se puede responder a la subpregunta de investigación *¿Cuáles son los significados que caracterizan la cultura escolar de la BECENE?* Enseguida se presentan las conclusiones relativas a esta cuestión. Desde esta interpretación se pretende dar sentido a las conductas y emociones de los diferentes actores que integran a la comunidad normalista, lo que supone una reflexión que presenta una oportunidad de dar sentido a las formas de vida de la institución.

La caracterización de la cultura escolar de la BECENE pretende ayudar a problematizar alternativas de acción sobre cómo desarrollar la práctica docente de una manera diferente a la acostumbrada, puesto que al observar las evidencias que dejan al descubierto nuestro actuar, entendemos la realidad propia como institución y es cuando “comprendemos las situaciones únicas, complejas e inciertas, que intentamos cambiarlas, y logramos cambiarlas al

intentar comprenderlas” (Schön, 1998, p. 151). Con esta caracterización se alcanza el último objetivo de esta investigación.

El estudio de la cultura escolar de la BECENE, desde las dimensiones planteadas en el modelo comprensivo, permitió conocer las formas de vida al interior de ésta. Para describirla, iniciaremos con la Normativa. La escuela normal regula su trabajo académico y administrativo a partir de la normativa que deriva la Secretaría de Educación Pública (SEP) y lo que aquí se comprende es cómo se vive ésta al interior de la BECENE, puesto que “lejos de oponerse sistema y prácticas, es decir, estructura y cultura, son conceptos complementarios que se presuponen recíprocamente. Todo el problema radica en cómo articularlos entre sí” (Sewell, 1999, p. 32).

Dentro de la comunidad de la BECENE se parte de la idea de que los encargados de conocer y hacer cumplir la norma son las autoridades o bien los mandos medios, porque ésta es una de las tareas que les corresponden por el papel que desempeñan al interior de la organización. Lo que significa que cuando algún sujeto de la comunidad normalista no ocupa algún puesto dentro de la organización de la escuela puede limitarse a cumplir indicaciones y así evade su responsabilidad acerca de los resultados o consecuencias de la ejecución de dichas acciones. Con lo anterior es evidente que una de las características de la comunidad BECENE es que ésta se rige en mayor grado por la regla no escrita, es decir los sujetos que la integran regulan su actuar en función de lo que observan a su alrededor.

La norma dentro de esta comunidad escolar también está relacionada con el cumplir a un proyecto. Por ejemplo, dentro de la BECENE es importante llevar a cabo las actividades planeadas para desarrollar el programa de la asignatura dentro de los tiempos establecidos para ello. Se da importancia a tener un manejo eficiente del tiempo, que permita cumplir con todas las actividades planeadas, por lo que se considera que aquella persona que logra cumplir con sus actividades en el tiempo marcado, es una persona que cumple con lo

establecido por la norma. El tiempo dentro de la BECENE está marcado por el ciclo escolar, bimestre de entrega de calificaciones, semestre de entrega de informes de cátedra etc., lo que significa que el tiempo es uno de los principales reguladores de la vida cotidiana de esta institución.

El significado del tiempo para los docentes de la BECENE tiene que ver con presión y ansiedad a causa de las exigencias temporales que se plantean desde la administración, además de algo de frustración, porque al momento de aplicar los planes y programas de estudio pareciese que se hace con menor eficacia que la requerida por quienes los diseñan, situación que se observa en varios momentos, por ejemplo, en las reuniones de planeación de cada semestre, en donde se analizan las metas logradas a través de los diferentes procedimientos del sistema de gestión de calidad; en las evaluaciones al desempeño docente o bien en los resultados de evaluaciones externas aplicadas a los alumnos.

La comunidad normalista socializa en función de la normativa, la cual está presente en este proceso cuando los diferentes actores de la BECENE trabajan con los planes y programas de estudio, vinculándose entre ellos y conformando así una relación social con sus propios temas y formas de aprender, que influyen en la dinámica de la escuela. Un hecho frecuente en la BECENE es que los alumnos se informen primero de lo acontecido, por ejemplo si algún profesor no asistirá y el motivo. Esto les permite tomar sus propias decisiones con respecto a la organización de su día. Analizando este hecho, desde el construccionismo social, se observa cómo los individuos y los grupos participan en la creación de su percepción social de la realidad, lo que implica comprender las maneras como son institucionalizados los fenómenos sociales que posteriormente se convertirán en tradiciones. Así mismo permite observar que la comunicación informal es mucho más eficiente que la formal.

La dimensión de las ceremonias permite entender las formas sociales en las que se consolida parte de la identidad de las diferentes personas que integran la BECENE, es decir, en esta institución es a través de las ceremonias como se exponen las prácticas sociales y discursivas que son ejecutadas e interpretadas por los diferentes actores, dando continuidad a las prácticas sociales hasta convertirlas en tradición. Las ceremonias, como los honores a la bandera, son ocasiones en las que los diferentes actores de la BECENE comprenden lo que se espera de ellos, por ejemplo, el lugar que les corresponde ocupar durante la ceremonia, porque si son alumnos les toca grada, si son asesores les corresponde estar con su grupo, si son autoridades en el presídium, etc. Por lo tanto, si hay algo que caracteriza a la BECENE es que es una institución de educación superior que realiza la ceremonia de los honores a la bandera bajo una organización establecida desde hace tiempo, uniforma a sus alumnos para este evento y a través del mismo establece los roles y expectativas que se tienen de cada uno de sus integrantes de acuerdo a su función.

Dentro del protocolo de la ceremonia de honores a la bandera se canta el himno normalista, pieza que enaltece las virtudes a las que aspira un miembro de la comunidad normalista, marcando así ideales como la aplicación de la ciencia, por lo que se trabaja al interior de la BECENE, simbolizando de esta manera la imagen del futuro docente de educación básica. Sin embargo, al cantarse dentro de un contexto ceremonial, permite despertar la parte emotiva y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia entre los asistentes.

Otra de las ceremonias que caracterizan a la comunidad de la BECENE es la de aniversario, en la que se llevan a cabo una serie de actos protocolarios como cantar las mañanitas, pase de lista de la generación homenajeada, ceremonia solemne, comida y baile, actividades que se realizan durante todo el día 4 de marzo. En esta celebración se invita a los egresados, lo que fortalece un vínculo entre la BECENE y la comunidad potosina. En esta ceremonia se

observan con mayor claridad los elementos que fortalecen la cohesión social y creación de identidad normalista.

Durante el desarrollo de las actividades se presenta la oportunidad de convivir con todos los integrantes de la comunidad normalista, fortaleciendo así las interacciones sociales entre sus miembros, lo que ayuda a la construcción de una realidad socialmente constituida puesto que “cuando la gente interactúa, comprendiendo cómo sus opiniones de la realidad están relacionadas con los demás, y como ella actúa sobre esta comprensión de su sentido común, la percepción de realidad se refuerza” (Gergen, 2006, p. 4). La interacción social que se vive en la BECENE permite contruir y reconstruir los significados que influyen en el actuar de sus integrantes, determinando sus patrones de conducta y haciendoles saber de manera inaprensible lo que se espera de ellos. Así es como la institución une y fortalece el sentido de identidad de sus miembros.

La BECENE es una institución que lleva a cabo sus diferentes actividades a través de protocolos establecidos desde tiempo atrás; sin embargo, estas prácticas sociales y discursivas son interpretadas de forma diferente por cada uno de los actores. Hay quienes manifiestan que la realidad de la BECENE atiende a un orden social necesario para que la escuela funcione como un todo organizado, mientras otros señalan que se trata de imposiciones que controlan el actuar de los integrantes de la comunidad. Es aquí en donde se empiezan a vislumbrar algunas líneas de poder.

Se observó que los diferentes actores dan significado a sus experiencias sociales al interior de la BECENE mediante una serie de respuestas emocionales más que racionales, es decir, cuando se les cuestiona por qué consideran que suceden de una u otra forma las reuniones o bien la razón por la cual se organizan de cierta manera las diferentes ceremonias que se efectúan en la BECENE, lo atribuyen a que es voluntad de algunas personas, o

bien porque así se ha hecho siempre, y de esta forma explican la razón por las que se tienen que llevar a cabo las actividades.

De acuerdo con lo anterior, otra característica de los actores de esta institución es que actúan de un modo implícito más que explícito, debido a que las respuestas emocionales son las que imperaron entre los entrevistados, lo que tiene que ver con sentimientos de pertenencia, identificación y entusiasmo, o bien con realizar lo que el compañero hace, o lo que se realizó el ciclo pasado, y no con el apego a alguna normativa escolar.

Dentro de los valores que caracterizan a la comunidad de la BECENE se puede mencionar el cumplimiento del trabajo bien organizado y planeado. El alumno espera que el docente sea un guía que marque las pautas a seguir, puesto que le da valor a tener una clase que le permita aprender algo nuevo e interesante. Algunas de las acciones docentes más valoradas por los alumnos son: asistencia, puntualidad, formalidad en su desempeño –entendiendo a ésta como tener cuidado en las formas de expresarse y de vestir– organización y planeación de la materia y dominio del tema. Así mismo, los alumnos buscan en los profesores el diálogo, tener la oportunidad de expresar sus dudas y expectativas de las clases, que brinden tiempo para terminar las cosas que realmente les interesan y trabajar sobre problemas de la vida real.

Además, en esta dimensión áulica, los docentes esperan que los estudiantes estén atentos durante las clases, cumplimiento de las tareas y demostrar disposición al trabajo. Esas expectativas poco se cumplen, puesto que son irreales en relación con la cotidianidad de los estudiantes, ya que su forma de relacionarse con el conocimiento es diferente a la de los profesores. Es por ello que este aspecto se convierte en un elemento que desequilibra la relación entre maestros y alumnos.



Otros profesores valoran la solución de problemas en la práctica docente por encima de la teorización de la misma, como el control de grupo en la escuela de práctica y el llevar relaciones sociales exitosas con los demás, es decir, importan las personas y el trato amable más que la normatividad. Sin embargo, es lógico pensar que si en la comunidad normalista las relaciones sociales giran en torno de los planes y programas de estudio, entonces uno de los conflictos entre los maestros y los alumnos sea la calificación.

Una de las formas en que se resuelve el conflicto dentro de la BECENE es en función de la cantidad y calidad de las relaciones sociales, en combinación con la posición social del sujeto implicado. Por ejemplo, cuando hay un conflicto entre alumno y docente, si el docente además ocupa algún cargo administrativo, tiene mayores posibilidades de solucionar el conflicto a su favor; si el conflicto surge entre docente y administrativo, el docente tiene mayor posibilidades de resolver el conflicto a su favor; si el conflicto surge entre docente y docente, tiene mayores posibilidades de resolver el conflicto a su favor el docente que además ocupe un cargo administrativo, y por último, si el conflicto surge entre iguales –alumno-alumno, administrativo-administrativo– el conflicto se resolverá a favor del actor que mejor conozca la norma y mejores relaciones sociales tenga con la autoridad. Por lo tanto, otra de las características de la cultura escolar de la BECENE es que frecuentemente el conflicto se resuelve a favor de la autoridad, ya que quien ocupa ese tipo de puestos, se relaciona con más personas.

Cuando se pretende analizar las relaciones entre los diferentes actores de una comunidad es necesario abordar el uso del poder; no se puede cometer el error de considerar que si no se cubre una necesidad ésta desaparecerá, por el contrario cuando hay una necesidad el ser humano buscará la manera de satisfacerla. En esta comunidad el poder se observa cuando se aplica el reglamento a los diferentes actores, quienes reaccionan tratando de evitar la sanción; por ejemplo en el pase de lista que se realiza como primer acto en las

reuniones, quien no esté presente es sancionado; en el caso de los alumnos, reprobando la asignatura y en el caso del personal, aplicándole el respectivo descuento.

Esto genera una relación en donde la autoridad puede tener el control y es entonces cuando la otra parte puede reaccionar de varias formas, es decir, su reacción puede ser de rebeldía o de aceptación hacia la indicación. Las maneras en que reaccione determinarán el tipo de relación que se establezca entre estos actores y la autoridad tendrá que decidir si aplicar con mayor o menor fuerza dicha indicación. A partir de esta caracterización se puede visualizar en primer lugar la necesidad de comprender los nuevos enclaves culturales de las generaciones jóvenes y así fortalecer las relaciones, apostando por una formación docente que ayude a aprender cómo ingresar socialmente a un grupo y cómo abandonarlo.

También resulta característico de la cultura de la BECENE el trabajar de manera individualizada. Dentro de esta institución los diferentes actores pueden llegar a sentirse solos por diferentes razones, una de ellas es por temor a la crítica, porque cuando alguien los observa trabajando o desarrollando una acción, la crítica no surge de manera funcional, es decir un señalamiento directo a la persona en el momento en que está desarrollando la acción, sino que la crítica surge como comentario entre los demás; y si llega la crítica a la persona que realizó la acción es a través de terceras personas, es decir, de manera indirecta o como comentario informal.

O bien, cuando un actor manifiesta sus dudas o incertidumbres con respecto a la organización de la escuela, se puede interpretar como un problema propio y no de la organización de la misma o del sistema, por lo que no se puede culpar a los actores por su tendencia a mantenerse en el aislamiento. Sin embargo el individualismo como tal ofrece la ventaja del desarrollo personal, por lo tanto es

también un fenómeno social complejo que ofrece la oportunidad de profundizar en él.

El trabajo al interior del aula también tiene sus rasgos únicos. Ahí se valora la presencia del profesor, su planeación e iniciar con el pase de lista; es tan simbólico este acto que en el festejo de los 25 años de egreso de cada generación se realiza un pase de lista como parte del festejo, lo que permite evidenciar que esta es una de las supervivencias en las formas de hacer, es decir

costumbres que se han hecho por fuerza de hábito en un nuevo estado de la sociedad distinta en la que tuvieron su hogar original y permanecen así como demostraciones y ejemplos de una condición más antigua de la cultura (Tylor, 1971, p. 71 ).

Las relaciones interpersonales al interior de la BECENE comprenden más aspectos que un simple diálogo, ya que llevan consigo tanto responsabilidades sociales y morales como interpersonales, ya que la enseñanza se considera una extensión de los tipos de atención y de relaciones de cariño que se tipifican con el paternalismo, lo que disminuye el valor otorgado por los maestros a las asignaturas pedagógicas y a las actitudes profesionales y favorece ese paternalismo. No obstante, cuando las actitudes de cercanía interpersonal de las personas están equilibradas con sus rasgos profesionales, se contribuye a favorecer una educación de calidad que puede ser valiosa.

Algo que se valora en gran medida en la comunidad normalista de la BECENE es el compromiso, que se significa a través del trabajo organizado, planeado y evaluado. Los mismos actores consideran que para lograr lo anterior se requiere enfrentar el principal reto que es el uso y manejo adecuado del tiempo.

Así mismo se valora como producto de este compromiso el conocimiento que se obtiene del ejercicio de planear y evaluar el trabajo. Sin embargo, es necesario “considerar que estos niveles de comprensión tienen una estructura como el ‘diagrama de cebolla’ en donde las partes más visibles ocultan elementos profundos que permiten comprender lo invisible” (Schein, 1985, p. 17).

Reconocer la complejidad de la sistematización de la cultura escolar ayudó a su caracterización, ya que, es un concepto dinámico. En relación con ello es relevante destacar que en la BECENE, como en todo grupo social, coexisten una visión romántica y una modernista sobre el quehacer institucional. En este trabajo se han seleccionado algunos de sus elementos para profundizar en la cultura y así estudiarla, rehacerla, ya que ésta puede objetivarse, por ser patrimonio de todos los actores organizacionales.

Algunas de las recomendaciones que se pueden hacer para la mejora de la práctica docente de los profesores, están relacionadas con la relevancia que tienen, para la organización de la clase e interacción con los alumnos, las nuevas formas en que estos se relacionan a partir de las formas de comunicación, sin limitantes de tiempo ni espacio, que las tecnologías de la comunicación ofrecen actualmente.

Estas nuevas formas de relación prescinden del contacto cara a cara y de los tonos de voz, entre otros elementos que dan información importante para detectar las emociones que pudiese estar experimentando la persona, por lo que los alumnos hacen interpretaciones completamente diferentes a las de los docentes, cuando es necesario convivir cara a cara. Esta situación se observa en el aula, cuando el profesor tiene la expectativa de que el alumno esté atento a la clase y éste, por su manera de relacionarse, es capaz de atender dos o tres conversaciones al mismo tiempo. Evidentemente, las formas de relacionarse han evolucionando y continuarán haciéndolo, por lo que para los

docentes se torna indispensable aprender a sistematizar y comprender éstos nuevas enclaves culturales, ya que el aprendizaje es justo una apropiación cultural.

Como la metodología empleada en esta investigación para construir significados fueron las narraciones a través del diálogo, de éstas pudieron derivarse los significados o bien identificar las razones por las cuales los actores realizan alguna tarea o acción. Estas narraciones tomaron diferentes temáticas, por lo que es importante que el profesor se centre en los elementos comunes a todas las instituciones educativas y a partir de estos registre las coincidencias. Al respecto hay que recordar que de acuerdo a Gergen (2006, p. 134) las realidades se construyen cuando dos o más personas están de acuerdo en sus percepciones.

Caracterizar la cultura escolar de la BECENE ha permitido observar el efecto de la historia en las prácticas diarias de la misma, puesto que el normalismo mexicano se han conformado con tradiciones que al día de hoy se han convertido en actividades formalizadas a través de documentos, como es el caso de las ceremonias, en donde se celebra el aniversario de la institución y cada una de la fechas conmemorativas señaladas dentro del calendario escolar, que convierten a la escuela en un espacio social en donde se intercambian experiencias y se construyen significados a través de la comunicación.

Sin embargo, el papel de la historia en los estudios culturales permite reconocer las nociones del tiempo y espacio, como se destaca en el concepto de cultura escolar, justo los elementos que están siendo modificados con las nuevas tecnologías de la comunicación. Por lo que es necesario “considerar los

procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar”. (Merleau, 2002, p. 35)

Es necesario caer en la cuenta de que comprender la cultura escolar es un ejercicio dialéctico al que podemos tener acceso a través del constante diálogo hermenéutico, teniendo claras las claves de la interpretación, es decir, desde dónde se interpreta, para lo cual el construccionismo social es una opción que permite vislumbrar las relaciones sociales y comprender los significados que existen al interior de una comunidad.

Después de experimentar este proceso de investigación es posible observar como contribuye este trabajo a la investigación educativa y en función de ello recomendar para los futuros trabajos acerca de la cultura de las instituciones formadoras de docentes este modelo comprensivo de la cultura escolar, el cual permite sistematizar de forma rigurosa la información y a través de la espiral hermenéutica construir significados que contribuyan a comprender cómo viven cada evento los diferentes actores de una institución.

Con el uso de este modelo comprensivo de la cultura escolar se generaran caracterizaciones del normalismo mexicano que reflejen cómo se relacionan sus diferentes actores en momentos actuales, permitiendo así observar las diferencias y cambios que el normalismo ha tenido a través del tiempo. Además se crearán caracterizaciones sistematizadas y con rigor científico que den equilibrio a la gran cantidad de relatos románticos que existen acerca del normalismo mexicano.

La primera versión de todo modelo ofrece la oportunidad de ser mejorada, como lo es este trabajo, es por ello que se pone al servicio de la comunidad académica y así la brindar la oportunidad de que alguien más lo utilice, para que después de su experiencia abrir un dialogo que ayude a perfeccionar este modelo y con ello contribuir al reto de comprender lo que sucede en algún contexto, cómo se relacionan los diferentes actores que en ese lugar conviven y con esta información teorizar a partir de reflejar una parte de la realidad.

Dentro de la práctica, este modelo comprensivo de la cultura escolar ayuda a que las personas inmersas en una comunidad educativa comprendan los significados de algunas de las conductas o acciones que se realizan los actores en dicha institución. Con esta información se puede en primer lugar reconstruir los significados propios e incluirse de manera natural y si así lo requiere intervenir en la comunidad con mayores posibilidades de éxito, pues caracterizar la cultura escolar de un centro educativo ayuda a participar con la comunidad con una noción de cómo pueden reaccionar las personas ante algún determinado estímulo.

Las aportaciones que se hacen desde este trabajo a la investigación educativa van desde la construcción del concepto de cultura escolar que atiende a las características de las instituciones formadoras de docente mexicanas y a partir de este la creación de un modelo comprensivo compuesto con siete elementos que permiten la indagación de los aspectos comunes a las instituciones educativas. Con un concepto y un modelo comprensivo de la cultura escolar se abre la oportunidad de investigar con mayor profundidad acerca de las formas de vida que se presentan en las diferentes instituciones educativas desde su cotidianidad.

Otra aportación importante es la propuesta metodológica para la construcción de significados, la cual apuesta a las narrativas elaboradas por los actores inmersos en la comunidad educativa en cuestión y a partir de esta llevar un proceso de sistematización y tratamiento de la información que genere la construcción de significados confiables para su práctica docente. Una vez vivido este proceso, propongo que se investigue acerca de la cultura escolar desde el paradigma cualitativo con el método interpretativo básico y desde la perspectiva del construccionismo social a través de una espiral hermenéutica, puesto que desde esta propuesta fue posible caracterizar la cultura escolar de la BECENE de San Luis Potosí.

Como integrante de la comunidad normalista de la BECENE institución formadora de docentes, abogo por una mayor profesionalización de los y las profesionales de la educación, destacando sus capacidades investigadoras como uno de los elementos imprescindibles para responder al reto de la enseñanza día a día. Sin embargo, de los aspectos más debatidos en la investigación educativa es el que hace referencia a los criterios de rigor por los que se regulan las diversas metodologías. Es por ello que este trabajo abona en lo teórico, práctico y metodológico reflejando una realidad educativa, con la certeza de que en la medida en que el investigador aplique criterios reguladores que garanticen el rigor método lógico, existirá una mayor confianza en los resultados de la investigación.



## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2007). *Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Anderson, C. (1982). *La búsqueda del clima escolar. La revisión de la investigación educativa*. Estados Unidos de América: Universidad de Carolina del Norte.
- Argyris, C. (1958-2009). *Algunos problemas en la conceptualización del clima organizacional*. Universidad de Cornell: Sage Publications, Inc.
- Arnay, J. (1997). Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar. En M. J. (Compiladores), *La construcción del conocimiento escolar* (pág. 351). Barcelona, España: Paidós.
- Bakeman y Gottman, B. J. (1989). *Observación de la interacción; introducción al análisis secuencial*. (Vol. 1). (M. T. Villaseñor, Trad.) Madrid: Morata.
- BECENESLP. (s.f.). *BECENESLP*. Recuperado el 09 de Septiembre de 2009, de BECENESLP: [www.beceneslp.edu.mx](http://www.beceneslp.edu.mx)
- Berg, B. L. (2004). *Los métodos de investigación cualitativos para las sociologías*. Boston: Pearson Allyn.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona, España: Alianza.
- Boas, F. (1940-1982). *Race, Language and Culture*. Estados Unidos de América: University of Chicago.
- Brookover y otros, W. J. (1978). *La escuela elemental, el clima social y logro de la escuela*. Estados Unidos de América: La investigación Educativa Americana.
- Burrell y Morgan, B. G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Londres: Heineman.

Calori y Sarnin, C. R. (1991). *La cultura corporativa y la actuación económica: un estudio francés*. Francia: La organización estudia.

Calvo, P. B. (1989). *Educación Normal y Control político*. México: CIESAS.

Carrasco, J. B. (2011). *Educación Personalizada. Principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.

Chan, N. M. (2009). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas*. México, Gaudalajara: ITESO.

Cocharan-Smith, M. (2009). *Re-culturing teacher education: Inquiry, evidence and action*. Boston: Teacher Education.

Cummins y Wood, C. E. (1996). *El acercamiento de un escuela al desarrollo de una cultura del trabajo eficaz*. Estados Unidos de América: El Boletín de NASSP.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. . Londres: Heinemann.

Deal y Kennedy, D. T. (1983). La cultura y la actuación escolar. *Educational Leadership* , 64-82.

Deal y Peterson, D. T. (1999). *Formando la cultutra escolar; el corazón de la dirección*. San Francisco: El Jossey-bajo.

Dewey, J. (1938/2004). *Experiencia y Educación. Introducción a la psicología de la educación*. (sexta edición ed., Vol. 1). (L. Luzuriaga, Trad.) España: Morata.

Durham, E. (1984). Cultura e ideología. *Dados, revista de Ciencias Sociais, Río de Janeiro* , 22 (22), 71 88.

Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona, España: Lumen.

Engelsa y colaboradores, G. H. (2004). *Principales características de la escuelas con cultura escolar positiva*. Bélgica: Gante.

- Erikson, F. (1987). *Las concepciones de la cultura escolar: una apreciación global*. La administración educativa trimestral.
- Ewenstein y Whyte, J. (2007). Beyond words. Aesthetic Knowledge and Knowing in organizations. (S. o. Engineering, Ed.) *Organization Studies*, 28 (5), 35 - 87.
- Finlayson, D. (1973). *Midiendo el clima escolar*. Estados Unidos de América: Ministerio de Educación.
- Firestone, W. y. (1999). *Las escuelas como las culturas*. San Francisco EE. UU., Estados Unidos de América: Manual de investigación de la administración educativa.
- Fullan, M. (2001). *Llevando una cultura de cambio*. San Francisco: El Jossey-bajo.
- Gadamer, H. (1986). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gallimore y Weisner, G. G. (1993). The social contrucción and subjective reality of activity settings: implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 21 (4), 53 - 56.
- Geertz, C. (1991). *El surgimiento antropología postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1984). *La interpretación de la cultura*. Estados Unidos: Siglo XXI.
- Gergen & Gergen, K. (2011). *Reflexiones sobre las construcción social* (1 ed., Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad*. (1 a. ed., Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1992). *El yo Saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* (1 ed., Vol. 1). (L. Wolfson, Trad.) España: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. (1 a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Giménez, M. G. (2005). *Teoría y Análisis de la Cultura*. México: CONACULTA.

- Glisson, C. (2000). *El clima organizacional y la cultura*. Estados Unidos de América: Publicaciones Sage.
- Halping, A. y. (1962). *El clima organizacional de la escuelas*. Washington EE.UU., Estados Unidos de América: Instituto Nacional de Educación.
- Hargreaves, A. (1995). *La renovación en la edad de paradoja*. La dirección educativa 14-16.
- Hargreaves, A. (1994). *Los maestros cambiantes, los tiempos cambiantes; maestros que trabajan la cultura en la edad posmoderna*. Londres: Cassell.
- Hargreaves, A. (2001). *Una teoría importante de efectividad escolar y mejora*. Gran Bretaña: Periódico de la investigación educativa.
- Hazel y McIntyre, H. H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. (1 a. ed., Vol. 1). (O. U. Press, Ed.) Buckingham, GBR, Londres, Inglaterra: Mc Graw Hill Education.
- Hernández Fernández y Baptista. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: Mc Graw hill.
- Ibáñez, T. (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona, España: Sendai.
- Institutito Nacional para la Evaluación de la Educación, (. *Panorama Educativo en México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional* (Vol. 1). México: INEE.
- Jordán, A. (2009). *Cultura escolar, conflictividad y convivencia*. *Publicaciones de la Universidad de Navarra* N° 17 , 17, 63-85.
- Karmilov -Smith, A. (2004). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Karpicke y Murphy, K. H. (1996). *La cultura de una escuela productiva; principios que se trabajan al interior*. España: El Boletín de NASSP.

- Korthagen, F. (October de 2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. (t. t. education, Ed.) Recuperado el 26 de agosto de 2011, de [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate).
- Leeds- Herwitz, W. (1993). *Semiotics and communication; signs, codes,cultures*. New Jersey, Estados Unidos de América: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Levine y Lezzote, L. D. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Estados Unidos de América: National Center for Effective Schools Research and Development, Madison, WI.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luckman, B. y. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marchesi, A. (2009). La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España. *Revista iberoamericana de Educación* , 3 (3), 42-61.
- Martin J. (1992). *Culture in Organizations: Three Perspectives*. . . New York: Oxford University Press.
- Martin, J. (1990). *Decodificando los tabús de las organizaciones; la supresión de conflicto del genero en las organizaciones*. la ciencia orgánica.
- Merleau, P. (1948/2002). *Causeries*. Paris: Educations du Seuil.
- Meyer y Rowan, M. J. (1977). *La estructura formal como mito y ceremonia*. EE. UU.: El periódico americano de sociología.
- Meyerson y Marín, M. D. (1987). *El cambio cultural: una integración de tres vistas diferentes*. Estados unidos de América: El periódico de estudios de dirección.
- OECD. (2009). *Programa de evaluación Internacional de Estudiantes PISA* (Vol. 1). Paris: OECD.

- Owens, R. (1989). *Hacia una teoría de la cultura organizacional*. EE. UU.: El periódico de la administración educativa.
- Pasquinelli, C. (1993). *EL Concetto di cultura tra moderno e posmoderno*. *Etnoantropología*. Torino, Paris: Pizomo, Alexander.
- Patterson, J. (1993). *El liderazgo en la escuelas del mañana*. Alexandria: VA: ASCD.
- Patton, M. (1990). *Evaluación y métodos de investigación cualitativa* (2ª ed.). Newbury Park, Estados Unidos de América: Sage Publications Inc.
- Pérez, A. (2008). *¿Competencias o pensamiento lógico? La construcción de los significados de la representación y la acción*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar, en el tiempo neoliberal*. Madrid: Morata.
- Peterson y Brietzke, K. D. (1994). *Building Collaborative Cultures: seeking ways to reshape urban schools: urban education program* (1 ed.). (o. o. dep. of education, Ed.) Washington: Oak Brook, IL.
- Peterson, J. (1999). *Maps of meaning : the architecture of belief*. New York: Routledge.
- Pierce, C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Popa, G. (1958). *Un acercamiento a las características psicológicas de los ambientes universitarios*. Estados Unidos de América: El periódico de psicología educativa.
- Popper, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones; Desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires: Paídos.
- Pozo y Gómez, C. M. (1998). *Aprender y enseñar ciencias*. madrid: Morata.
- Pozo y otros, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.

- Prosser, J. (1999). *La evolución de la investigación de la cultura escolar*. Londres: Paul Chapman.
- Raelin, J. (2006). Does action learning promote collaborative Leadership. (N. University, Ed.) *The academy of Management Learning and Education* , 5 (2), 152 - 168.
- Rantner, C. (2002). *Subjetividad y objetividad en la metodología cualitativa* .
- Rico, P. (2005). *Elementos Teóricos y metodológicos para la investigación educativa* (1 ed.). Michoacán, Zitácuaro , México: Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Rossi, P. (1970). *Il Concetto di cultura*. Turín, Paris: Pizzomo, Alessandro.
- Ruíz, O. J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deust.
- Rutter, M. M. (1979). *Quince mil horas, las preparatorias y sus efectos en los niños*. Reino Unido: Los libros abiertos.
- Sacristán, G. (2002). *Educación y convivir en la cultura global* (2 a. ed. ed.). Madrid, España: Morata.
- Sacristan, G. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Saphier y King, S. J. (1985). *Good seeds grow in strong cultures*. Educational Leadership.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Scheerens, J. (1992). *La instrucción eficaz: la investigación teoría y práctica*. Londres: Casell.
- Schein, E. (1990). *La cultura orgánica*. Estados Unidos de América: Psicologo Americano.

- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership. A dynamic view*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E. (1984). *Viniendo a un nuevo conocimiento de la cultura orgánica*. La Sloan: Dirección de revisión.
- Schenider, B. (1968). *Las diferencias individuales y el clima orgánico*. Departamento de Psicología.
- Schoena y Teddlieb, T. y. (18 de Febrero de 2008). Nuevo modelo de cultura escolar, una contestación a una llamada para la claridad conceptual. Carolina del Norte, Louisiana, Estados unidos de Norte América.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (Vol. 1). (española, Trad.) Barcelona: Paidós.
- SEP., S. d. (1997). *Planea y programas de estudio de Licenciatura*. México, México: SEP.
- Sewell, J. (1999). *The concept of culture*. Los Angeles: University of California Press.
- Shakeshaft, C. S. (2004). *Big change question. What is needed to resolve the social and critical issues affecting large scale reform? Macro change demands micro involvement*. países bajos: Kluwer.
- Shein, E. (1985). *Organizational culture and leadership. A dynamic view*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura, un enfoque naturalista*. Madrid: morata.
- Stingler y Hierbert, J. y. (1999). *The Teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom* (1 ed.). New York: Free Press.
- Stoll y Fink, D. (1996). *Cambiando nuestras escuelas*. Buckingham, Reino Unido, Reino Unido: La Prensa Univeristaria Abierta.



- Stoll, L. (1999). *La cultura escolar ¿agujero negro o el jardín fecundo para la mejora escolar? En la cultura de la escuela*. Londres: J. Prosser.
- Strati, A. (2007). Sensible Knowledge and practice-based learning. (I. University of Trento, Ed.) *Management Learning* , 8 (8), 52 - 77.
- Strauss y Corbin, S. A. (1998). *Los elementos esenciales de la investigación cualitativa: las técnicas y procedimientos*. La salvia.
- Stringer, M. D. (1999). *Reconsideración del animismo. Reflexiones desde la infancia de nuestra disciplina*. Ontario; Canadá: El Diario del Real Instituto de Antropología.
- Swidler, A. (1986). *Culture in Action*. Estados Unidos: American Sociological.
- Tagiuri, R. (1968). *El concepto del clima orgánico*. Cambridge, M A, Estados Unidos de América: Harvard, la prensa universitaria.
- Thompson, J. (1998). *Ideología y Cultura Moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- Tom, A. (1997). *Redesigning Teacher Education* (1 a. ed. ed.). Estados Unidos de América, Nueva York: State University of New York Press.
- Tylor, E. B. (1971). *Cultura Primitiva I. Los orígenes de la cultura* (2009, cuarta edición ed., Vol. 1). (M. Suárez, Trad.) Barcelona: Whitefish, M T.
- Uwi, F. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Van Houtte, M. (2004). *Rastreado los efectos del logro escolar, una explicación cuantitativa en las condiciones de la cultura académica del personal escolar*. Estados Unidos de América: El periódico Americano de Educación.
- Weick, K. (1991). *El sistema vulnerable: un análisis de la cultura de la organización*. Newbury Park, C. A: la salvia.

Wong, D. (2007). *Beyond control and rationality*. Teachers College record .

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias en prácticas en la formación del profesorado en la universidad. (S. Racionero, Trans.) *Interuniversitaria de la Formación del Profesorado* , 24, 123 - 149, p27.

## Anexos

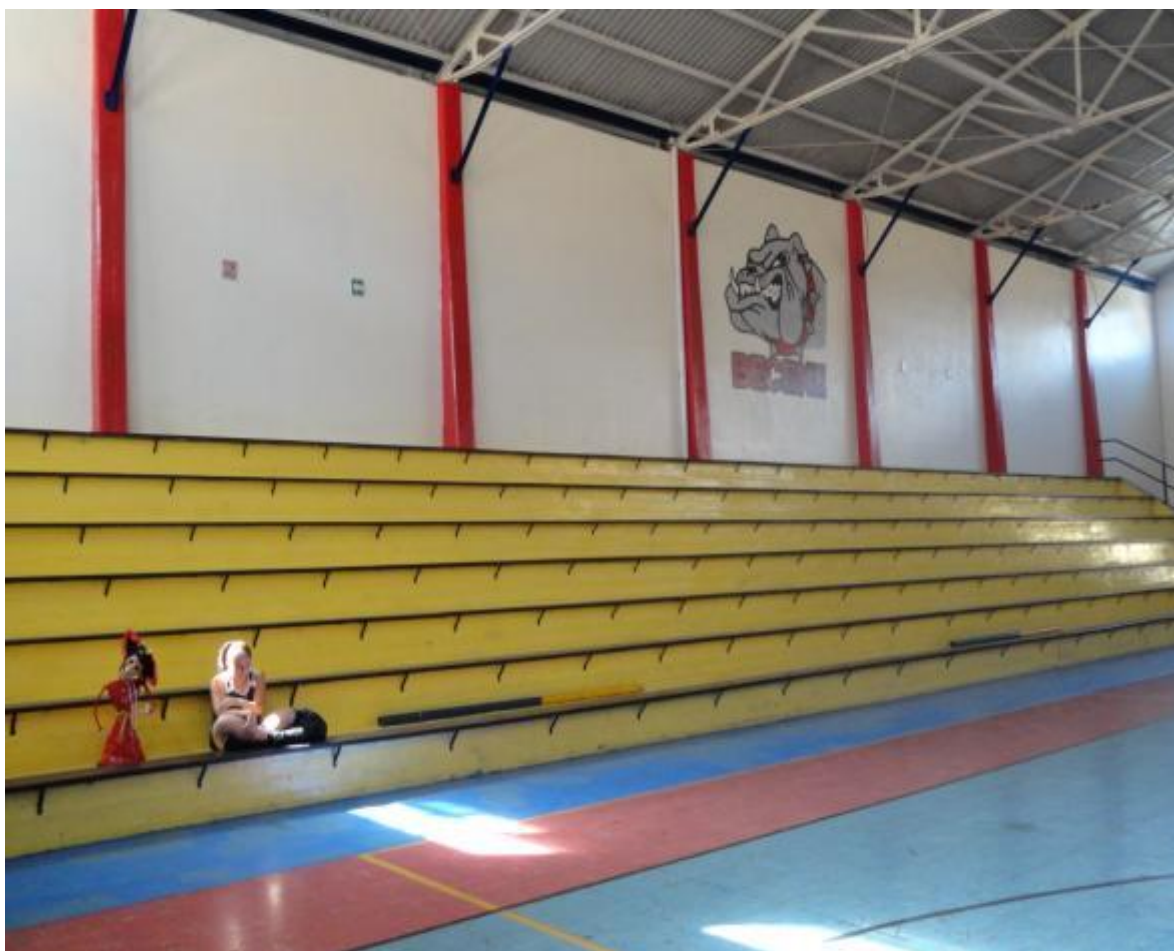
### Anexo 1

#### Sala de Directores de la BECENE



## Anexo 2

### Gimnasio Jesús R. Alderete de la BECENE



## Anexo 3

### Protocolo de pilotaje para la entrevista semiestructurada

#### **Formato para evaluar entrevista.**

1. ¿El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado?
2. ¿La entrevista fue interrumpida? ¿Con que frecuencia? ¿afectaron las interrupciones el curso de la entrevista?
3. ¿El ritmo de la entrevista fue el adecuado al entrevistado o a la entrevista?
4. ¿Funcionó la guía de la entrevista? ¿Se hicieron todas las preguntas? ¿Se obtuvieron los datos necesarios? ¿Qué puede mejorarse de la guía?
5. ¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?
6. ¿El entrevistado se mostro honesto y abierto a sus respuestas?
7. ¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente? ¿Se grabo toda la entrevista?
8. ¿Evito influir en las respuestas del entrevistado? ¿Lo logro? ¿Se introdujeron sesgos?
9. ¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?
10. ¿Su comportamiento con el entrevistado o entrevistada fue cortés y amable?
11. ¿El entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción significativa? ¿cuál? ¿Afecto esto a la entrevista? ¿cómo?
12. ¿fue un entrevistador activo?
13. ¿Estuvo presente alguien más a parte de usted y el entrevistado? ¿Esto afecto? ¿De qué manera?



ESPIRAL HERMENÉUTICA				
Dimensiones	Pregunta	Categoría de análisis	Acción concreta que refirió o se observó en el actor	Significado de dicha acción
Normativa	1.- ¿Cuáles son tus roles y/o funciones que desempeñas en la BECENE?	<b>Regla escrita:</b> cuando el sujeto hace referencia algún documento, artículo, reglamento, norma, manual de funciones.	Buscan documentos, refieren al reglamento, carta compromiso, planes y programas.	Se conoce poco el contenido del documento, pero se tiene claro que si no se cumple lo explicado habrá sanciones.
	2.- ¿Cómo se te asigna tu carga horaria?	<b>Regla no escrita:</b> cuando se realizan las tareas en conformidad con la costumbre o la práctica usual.  <b>Administración:</b> indicaciones orales u escritos para organizar una actividad como asignación de cargas horarias u comisiones.	Refieren no saber con exactitud el porqué se hacen las cosas, o bien piensan que existe algún formato que señala como se deben hacer las cosas.  Firmar de recibido los diferentes documentos en los que se reciben indicaciones.	Consideran que lo que observan es lo correcto, puesto que están las autoridades presentes.
Ceremonias	3.- ¿A qué tipo de reuniones es necesario asistir dentro de la BECENE?	<b>Lo que te gusta:</b> se rescatan los momentos más significativos de las ceremonias, lo cuales fortalecen el sentido de pertenencia, lo que les gusta, permite visualizar lo que han tomado los diferentes actores a partir de su interacción en la escuela.	Cantar el himno normalista y la convivencia.	Se desarrollan sentimiento de identidad y entusiasmo.
	9.- ¿Cuál de las ceremonias que se realizan en la BECENE es para ti la más importante y por qué?  8.- ¿Con qué elemento, símbolo o imagen identificas a la BECENE?  14.- ¿Qué te motiva para estar dentro de la BECENE?	<b>Objetos:</b> edificios, uniformes, canchas, silbatos, trajes, lentes, fotografías.  <b>Sentimientos:</b> alegría estrés, tristeza, tranquilidad y su relación con la BECENE.  <b>Expectativas:</b> ideales que expresa el actor que dirigen sus acciones en relación con la BECENE.	El edificio es el lugar para educarte, el escudo de la N.  Retos, orgullo y sentido de pertenencia.	Sociedad sin educación no tiene futuro, no tiene progreso.  Se sabe que hay que trabajar, pero no se tiene claro cómo hacerlo.



ESPIRAL HERMENEÚTICA				
Dimensiones	Pregunta	Categoría de análisis	Acción concreta que refirió o se observó en el actor	Significado de dicha acción
Valores	4.- ¿Cuáles son los retos que enfrentas al elaborar la planeación u organización de tus diferentes tareas y/o funciones?	<b>Retos:</b> lo que es más importante para los actores al estar en la BECENE, pretende visualizar los ideales, lo que persiguen con su día a día, y que explica el por qué de algunas de sus acciones.	Certificarse en los diferentes aspectos que implican la educación superior y el manejo del tiempo.	Certificarse significa que se está en constante innovación y cumpliendo en tiempo con el trabajo se refleja el orden y organización.
	5.- ¿Qué es lo más complejo que enfrentas para poder llevar a cabo cada una de tus funciones?	<b>Lo que hay que evitar:</b> Clarifica lo que esta comunidad sanciona, las acciones que podrían a cualquier sujeto fuera de la comunidad normalista.	Que el maestro no enseñe bien, la desorganización, rebasar los límites del respeto.	Que los retos representan para algunos actores de la BECENE solo un simulacro.
	17.- ¿Qué es lo mejor que hay en la BECENE y qué habría que mejorar?	<b>Relaciones sociales:</b> construyen y significan la realidad percibida por los actores de una comunidad, las relaciones constituyen solo un elemento del contexto.	Solo tengo contacto con mi autoridad inmediata. No nos llega la información a tiempo, te enteras por comentarios, si pones tu queja en el buzón no hay respuesta, no te sientes escuchado. No hay comunicación.	Se valora permanecer en tu lugar y en tu espacio, por lo tanto la comunicación solo se da entre iguales y con algunos; llevándolos así a un estado individualista.
	11.- ¿Cómo se da el flujo de la información con respecto a la tarea (descendente, ascendente, lateral, exterior), tienes algún compromiso con este flujo, son efectivos?	<b>Frases:</b> es una expresión conocida y repetida, que suele ser citada en diversos contextos formada por dos o más palabras cuyo significado es de uso común, se utiliza como proverbio, en algunas ocasiones con sentido figurado.	“Educando para educar”. Es el lema de la escuela, por lo que aparece en algunos documentos y carteles.	Es una imagen que representa la razón por la cual se desarrollan algunas actividades.
	12.- ¿Frase que caracteriza a un evento o a tus autoridades?		Existen documentos para evaluar, pero también se evalúa la actitud, vale más una buena actitud al trabajo que un buen reporte de lectura.	La disposición, la cortesía, el buen trato valen más que las habilidades intelectuales que pueda tener una persona.
	15.- ¿Menciona una costumbre o rutina que se da en la BECENE?	<b>Relaciones de evaluación:</b> todas aquellas situaciones que surgen a partir de la evaluación, considerando a este como posible punto de desacuerdo.	No hay una atención particular, solo instrucciones generales.	Las personas que recién se incorporan a la BECENE a prenden observando a los demás.
	16.- Cuando recién llegaste a la normal, ¿Qué elementos te orientaron para integrarte a ella y su forma de trabajo?	<b>Relaciones, elementos de orientación:</b> todas las acciones que recibió el entrevistado para iniciarse en la comunidad normalista.	Que trabaje y se dé a respetar.	Los actores están decepcionados del nivel de cátedra y desempeño de algunos de los que están a cargo de su formación.
		<b>Relación, interés por el otro:</b> cualquier expresión de atención hacia algún compañero.	Esperamos que el maestro responda trabajando y lo que enseña sea de calidad y trascendencia no cualquier cosa.	Para integrarse a comunidad de la BECENE es necesario ser formal, en la manera de conducirse, de vestir y en lo administrativo, descuidando lo académico.
		<b>Expectativas del otro:</b> cuando el entrevistado refiere lo que esperaría que realizara el otro en función del contexto.	Tienen esa característica, de una presentación formal y su vocabulario, muy respetuoso, una relación con respeto hasta con sus propios iguales como los docentes y el personal administrativo de la escuela; responsables con lo que concierne a sus actividades como la planeación o evaluaciones.	La solución del conflicto depende de la manera en que se enfrente y de la posición que se ocupe con respecto a la persona con quien se tiene el conflicto.
		<b>Conductas:</b> acciones concretas que refieren los entrevistados de otros.	Dialogarlo de manera educada.	
		<b>Conflicto:</b> acciones que realiza el sujeto ante una situación de apremio.		



## Anexo 5

### Unidad Hermenéutica

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The title bar reads "backup of backup of backup of Julian codes [A5 Compatibility Mode] - ATLAS.ti". The menu bar includes File, Edit, Documents, Quotations, Codes, Memos, Networks, Views, Tools, Extras, A-Docs, Windows, and Help. The toolbar contains various icons for document manipulation and analysis. The main workspace shows a text document with the following content:

0001 L---Maestra Lulú  
0002 CR---Coquito Rincón  
0003  
0004 ML: Primero agradecerte que hayas accedido a realizar la entrevista. La primera pregunta Coquito.  
0005 ¿Cuál es tu función aquí en la escuela? ¿Cómo te enteras de tu función, cómo haces tus tareas? ¿Cómo te enteras de tus tareas?  
0006  
0007 CR: Primeramente me entero de mis funciones aquí en la Escuela Normal del Estado, por medio de la plataforma, me meto a ella para saber qué son las actividades que tenemos pendientes para empezar a trabajar, ésta es una estrategia. La segunda estrategia: me dirijo a la coordinación también para ver qué funciones tengo que desarrollar yo dentro de la Normal del Estado.  
0008  
0009 ML: ¿Cuáles son tus funciones?  
0010  
0011 CR: Mis funciones son: asesora de séptimo y octavo semestre, apoyo a la coordinación de la licenciatura en Preescolar, comisión de logística y la materia de Expresión y apreciación Artística en segundo de Preescolar.  
0012  
0013 ML: ¿Cómo te enteras de todas estas tareas Coquito, te entregan algún documento, pasas a Recursos Humanos y te lo entregan o nada más te lo dan de manera oral?  
0014  
0015 CR: Primeramente el que me da las indicaciones es Gilberto, cuando hay algún cambio en la comisión que yo tengo. Posteriormente ya paso a Recursos Humanos, te dan un horario donde viene específicamente qué actividades voy a desarrollar. Después me tengo que dirigir a la Biblioteca para buscar las antologías que tengo que tener para trabajar con la materia que tengo ahorita de Expresión y apreciación Artística. Luego ya hago mi planeación para poder entregársela a las alumnas y que tengan conocimiento de cómo se va a desarrollar la materia.  
0016  
0017 ML: estoy entendiendo que una de tus tareas es fungir como maestra frente a grupo. El primer documento que tú tienes que aterrizar es una planeación ¿Qué otro registro llevas?  
0018

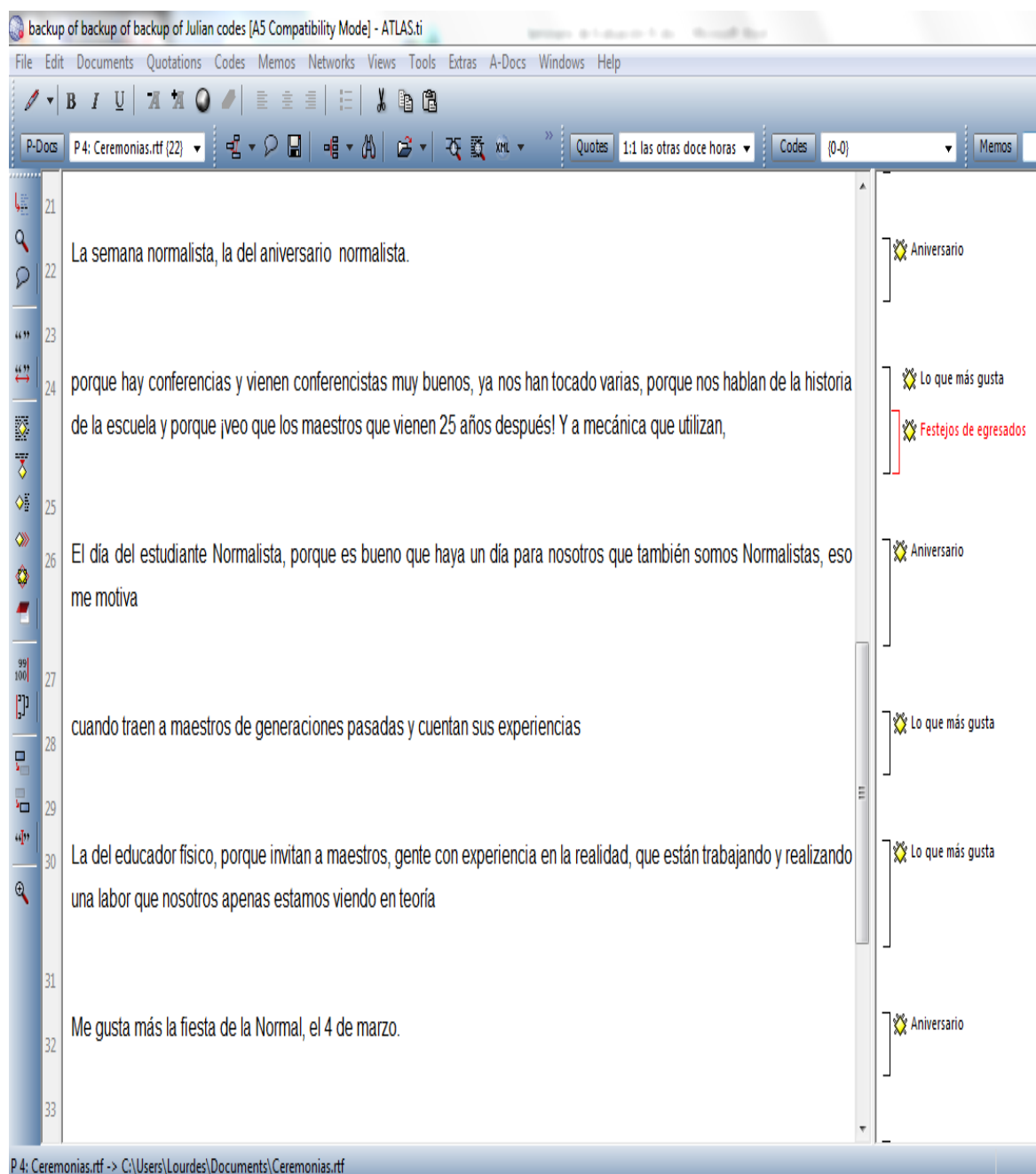
On the right side of the text, there are two annotations in red:

- A bracket labeled "normatividad" spanning lines 0007 and 0008.
- A bracket labeled "relaciones" and "normatividad" spanning lines 0015 and 0016.

The status bar at the bottom indicates the file path: "P 3: Unidad Hermenéutica General.rtf -> <HUPATH>\Unidad Hermenéutica General.rtf".

## Anexo 6

### Unidad hermenéutica categorizada



## Anexo 7

### Unidad hermenéutica con incidencias

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a text document titled "Categorización - ATLAS.ti" with a list of interview questions and responses. A pop-up window titled "Normatividad, regla no escrita" is open, showing a list of codes for selection. The document content is as follows:

01:08 ML: El principal obstáculo sería entonces las interrupciones...

01:09

01:10 CR: Las interrupciones, los eventos de aquí de la Normal, específicamente el a planificado pero en esa semana se nos viene todo abajo con la planeación.

01:11

01:12 ML: Cuando estás afuera y te dicen "La Normal" ¿en qué piensas Coquito?

01:13

01:14 CR: En formarme muchos retos, yo quiero un cambio total, porque sé que se puede lograr. Pido una crítica constructiva, no estar encasillada en el mismo lugar. Pienso en la Normal con una innovación diferente.

01:15

01:16 ML: Si a ti te digo por ejemplo: Normal del Estado ¿Qué viene a ti?

01:17

01:18 CR: Un edificio muy grande, un logotipo que representa la Normal, si estoy fuera de la Normal siento una sensación de tranquilidad pero si estoy adentro tengo una sensación como de estrés.

01:19

01:20 ML: ¿Qué tiene de bueno la Normal?

01:21

01:22 CR: yo me atrevería a decir ahorita que el problema que tiene la Normal y yo me pongo como parte de esa actualización que nos hace falta a todos. El haber innovado la Licenciatura de Inglés, es decir, el cómo se están llevando a cabo las actividades en el idioma Inglés, los catedráticos no tenemos el conocimiento del idioma. Es un foco de atención, porque en preescolar en la Nueva Reforma ya viene el inglés. Los de la licenciatura de inglés ya están a la vanguardia. Que nos queda a nosotros Preescolar y Primaria, innovar el idioma y ser competentes; porque eso es ahorita lo que está llamando la atención.

01:23

01:24 ML: Qué habría que mejorar

01:25

01:26 CR: Las relaciones humanas, empezando por cambiar el departamento de Recursos Humanos, porque tenemos que tener una diplomacia para atender y el departamento de Administrativos.

01:27

The pop-up window "Normatividad, regla no escrita" contains the following list of codes:

- Honores a la bandera (1-0)
- Imágenes objetos (6-0)
- Imágenes sentimientos (10-0)
- Motivos, esperanzas (7-0)
- Normatividad administración (10-0)
- Normatividad regla escrita (7-0)
- Relaciones evaluación (12-0)
- Relaciones elementos de orientación (7-0)

The right side of the interface shows a list of categories with checkboxes:

- Valores, lo que hay que evitar
- Imágenes sentimientos
- Imágenes objetos
- Imágenes sentimientos
- Valores, lo que hay que evitar
- valores, lo importante

## REGLA ESCRITA

### UNIDAD DE ANÁLISIS

Me tengo que dirigir a la Biblioteca para buscar las antologías que tengo que tener para trabajar con la materia que tengo ahorita de Expresión y Apreciación Artística.

Sí, hay un libro de lineamientos donde viene específicamente, cada rubro de la evaluación que se está desarrollando.

Las materias que he tenido tienen programa, ya hay un antecedente entonces ese lo tomo como base, otras veces lo modifico y otras lo tomo tal cual esta.

Sí, pero si se cuales son los términos y me entregan mis evaluaciones pero no sé quien los determina.

Apegado a una normatividad y que si se cumplía con esa normatividad para mí estaba bien y no me interesaba lo demás, de qué estamos hablando, de las normatividades.

Es parte de la normatividad de la escuela y viene tanto en las normas de la escuela pero también en la carta compromiso donde hay un apartado donde no especifica lo de la asistencia sino que está sujeto a las normas que están establecidas y que previamente te explicó tu asesor y de hecho el primer semestre llega el asesor con las reglas de la escuela y vamos desglosando en la semana propedéutica el reglamento; te describe cada regla, en qué consiste, las repercusiones si no las cumples.

Hasta donde recuerdo sí, venía el nombre de la escuela, estaba clasificado según el puesto y las funciones que cada uno desempeña.

## REGLA NO ESCRITA

### UNIDAD DE ANÁLISIS

Me imagino que en deben existir parámetros.

No, a partir de la planeación observé el trabajo de los muchachos y lo que hice fue orientar el trabajo y de esa manera salí. Pero hasta ahí.

Se supone que por normatividad los maestros aparte de desempeñar la cátedra tenemos que desempeñar un papel administrativo y esa sería la parte de esas doce horas.

Voy a ser sincero, cuando yo inicie aquí en la normal, mi formación es contador, como todos al inicio cometí muchos errores pero he ido agarrando cositas de un maestro, cositas de otro.

Pienso que el formato sí existe pero los honores a la bandera básicamente los realizamos casi todas las escuelas normal, porque aparte de escuelas superiores también escuelas primarias y secundarias. Entonces buscan el formato en ge-

neral y aprovechan también para dar información respecto a la institución, no nada más cuestiones de fechas memorables, actividades, información que nos interesa a toda la comunidad, entonces el formato puede cambiar a veces supongo.

No tengo conocimiento si surja de alguna parte pero por ahí tendrá algo que ver con los procesos nacionales, que se manejan ahí unas normas militares en cuestión de honores a la bandera.

Lo desconozco, desde que punto de vista, yo pienso que lo hacen desde un criterio de cubrir necesidades ya sean administrativas o simplemente por cuestiones de representatividad en cuanto a la escuela, pero de ahí en fuera no te podría decir.

No, ellos no nos la dan más que en la planeación. O llegan o la dicen, chéquenla porque ahí están los criterios de evaluación pero no nos la dan en otro lado.

Lo que dice la gente

# Lo que dice la gente

Que yo sepa no, porque nunca nos lo han comentado, se que lo revisa la coordinadora y ella les da el visto bueno y firma, checan que sus actividades sean congruentes con todo, pero nunca nos han hecho saber eso.

Primero con el grupo, ya de ahí los maestros se van presentando con nosotros y nosotros con ellos.

No, me imagino que se van acomodando según los horarios de los profesores. Ellos son los que se van organizando para poder acomodarse al horario de cada licenciatura o de cada salón en donde tienen que estar para poder acomodarse.

No, eso sí no lo sé. Lo que sé es que lo hacen porque tienen que entregar calificaciones, pero no sé si estén respaldados. Porque nos lo dijeron. Nos enseñaron un mapa de la organización de las materias, también en la especialidad de entre-

namiento deportivo se ha estado manejando. Nos enseñaron lo que tenemos que aprender para poder enseñarles a los niños, por áreas.

Me parece que viene en el reglamento, pero para ser honesta no lo he analizado, nada más me guio en el primero, pero me dijeron que la evaluación era dependiendo de cada maestro pero que sus criterios los tenía que dar al principio del curso, pero ya en lo demás es en base al reglamento de la escuela.

Más que nada con mi perfil, de secretario. Yo no tengo ese perfil, si se me dificulta, porque son cuestiones que sí conocía pero no las había trabajado tan directamente.

## REGLA NO ESCRITA

UNIDAD DE ANÁLISIS

Primeramente me entero de mis funciones aquí en la Escuela Normal del Estado, por medio de la plataforma, me meto a ella para saber qué son las actividades que tenemos pendientes para empezar a trabajar, ésa es una estrategia. La segunda estrategia: me dirijo a la coordinación también para ver qué funciones tengo que desarrollar dentro de la Normal del Estado.

Primeramente el que me da las indicaciones es Gilberto, cuando hay algún cambio en la comisión que tengo. Posteriormente paso a Recursos Humanos, me dan un horario donde viene específicamente qué actividades voy a desarrollar.

Hago mi planeación para poder entregársela a las alumnas y que tengan conocimiento de cómo se va a desarrollar la materia.

Llevo una bitácora donde yo anoto lo más relevante de cada clase (Expresión y Apreciación Artística) porque estamos viendo ahorita trabajando el Arte y la Música.

Nada más me comunican te toca esta materia, mi plan es este y listo, adelante.

A partir de que se me entrega mi carga horaria empiezo a buscar la bibliografía, empiezo a hacer el plan, a buscar el programa y a partir de ahí armarlo y hacer una bibliografía y elaborar una antología.

Estoy muy ajeno a todo esto, me concreto a atender mi carga horaria.

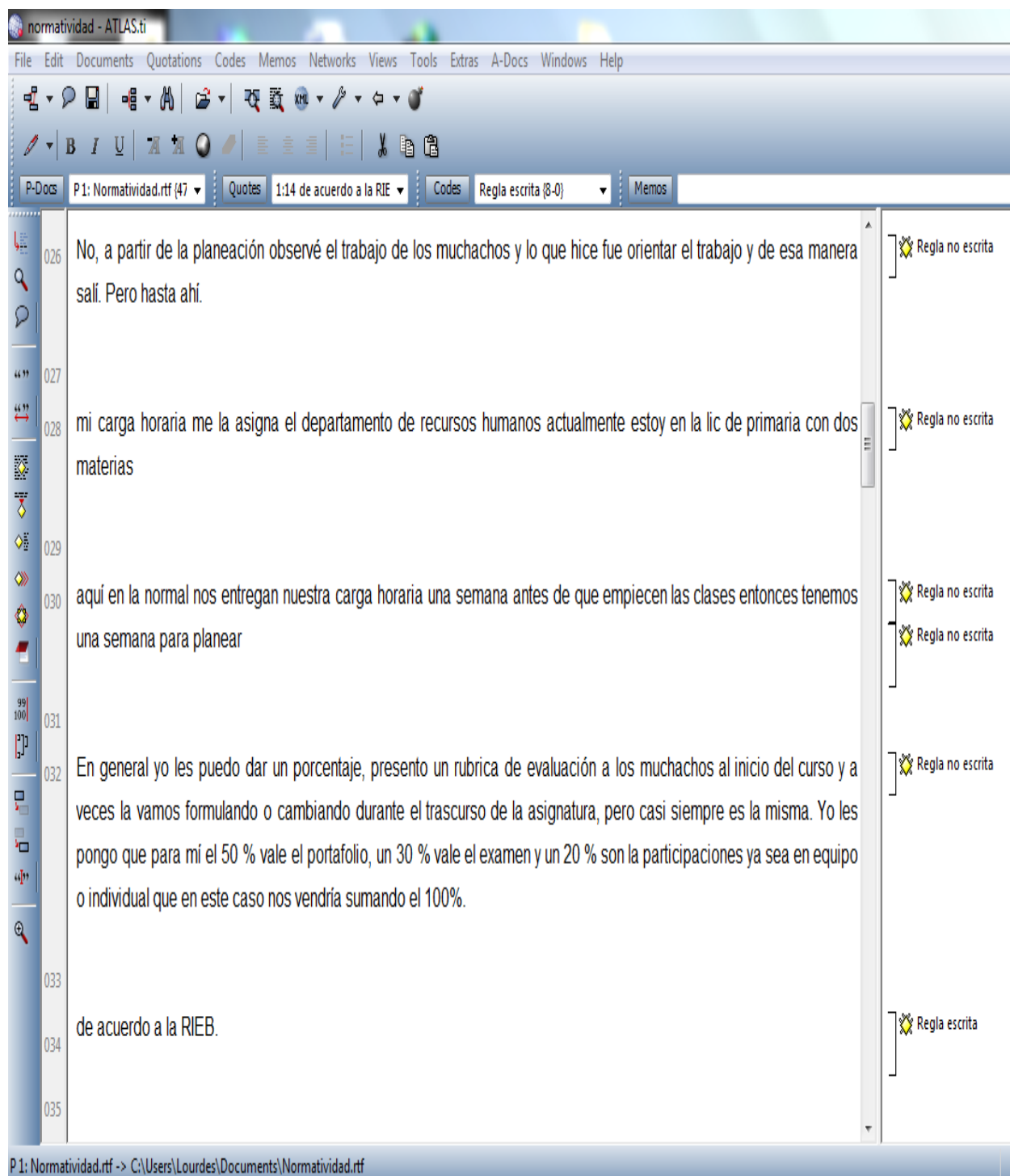
Soy maestro, y aquí en la normal mi carga horaria me la asigna el departamento de recursos humanos.

## ADMINISTRACIÓN

UNIDAD DE ANÁLISIS



## Anexo 9



## Anexo 10

### Fachada de la BECENE



Anexo 11

Logotipo de la BECENE

